

Gerd Simon

Prinzipien wissenschaftlicher Studienplanung

(1979)

Fritz Böhringer gewidmet¹

¹ Zu Fritz Böhringer s. <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/boehringer.pdf>

INHALT

EINLEITUNG (2008)

1. "Ausbildung = Bewertung?"

1.1 Zur Geschichte von Prüfungen

1.2 Der Student als Black Box

1.3 Zur Kritik des Objektivitätsanspruchs von Leistungstests

1.31 Das Evaluationsgesetz

1.32 Mathematisch-statistische Aspekte

1.33 Was ist, wenn alle alles richtig machen?

1.34 Soziologische Aspekte

1.35 Psychologische Aspekte

1.36 Historische Aspekte

1.37 Zusammenfassung

1.4 Zur Kritik des Vergleichbarkeitsanspruchs von Prüfungen am Beispiel des 'Normenbuch Deutsch'

1.5 Auswirkungen von Prüfungen auf Unterrichts- und Lernprozesse

1.6 Auswirkungen von Prüfungen auf institutsinterne Arbeitsteilungen

1.7 Alternativen

2. "Das Lehrbuch ist tot – es lebe das Projekt"?

2.1 Textzentrierten Unterricht in einem neuen Lehrbuch problematisieren

2.2 Lehrbücher durch Kopiergeräte überflüssig machen?

2.3 Lehrbücher als Folie zur Einübung in Ideologiekritik?

2.4 Statt textzentrierten Unterricht Projektunterricht?

2.5 Dachprojekte

3. Hochschuldidaktik als Aktionsforschung?

3.1 Zur wissenschaftlichen Vorgeschichte der Aktionsforschung

3.2 Grundzüge der Aktionsforschung

3.3 Probleme der Forschungs- und Unterrichtsorganisation

3.4 Sprachintensive Praxisfelder

3.5 Ziele und Zielnormen

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

4. Linguistik als Praxisforschung

4.1 Von der Sprachphilosophie zur Praxisforschung

4.2 Der Weg der Linguistik zur Praxisforschung

4.3. Hochschuldidaktik als Keimzelle einer Linguistik als Praxisforschung

5. Literaturverzeichnis

Einleitung¹

In diesem Opus geht es um das Überleben von Wissenschaft angesichts bedrohlicher Umarmungen. Wissenschaft ist nicht Politik und nicht Wirtschaft, wiewohl diese sie erst ermöglichen. Aus der Sicht der politischen Entscheidungsinstanzen (Regierungen, Parlamente etc.) und deren Beratern (Ausschüsse, Behörden etc.) und der Märkte, insbesondere der Konzerne, war in der Vergangenheit zumeist die Wissenschaft optimal, die sich als Zulieferer und Erfüller, in eingeschränktem Masse auch als Vordenker, an ihren Plänen und Vorgaben orientierte. Da wissenschaftliche Revolutionen inzwischen nur noch äusserst selten durch Einzelwissenschaftler "in stiller Grösse und edler Einfalt" (WINCKELMANN) eingeleitet und vor allem zur Geltung gebracht werden können, da Kooperation schon wegen der immer komplizierter werdenden Forschungsinstrumente dazu unabdingbar ist, da Fortschritt verheissende Forschung über die Finanzierung einzelner Wissenschaftler-Stellen hinaus erhebliche Kosten (zusätzliche "Sachbeihilfen", Personalkosten etc.) verursacht und der Einfluss der Politiker und Wirtschaftler auf die Vergabe der hier nötigen Drittmittel eher zu- als abnimmt, ist also auch in Ländern, in denen nominell Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie herrscht, die Entwicklung dieses Sektors der Gesellschaft tendenziell nahezu ausschliesslich von der Gnade der Entscheidungsinstanzen in Politik und Wirtschaft abhängig.

Dieser Entwicklung steht allerdings eine andere in den politischen und insbesondere in den ökonomischen Instanzen entgegen, nach der sich dort die Einsicht immer mehr ausbreitet, dass Kreativität und also auch Forschung sich am besten da entfaltet, wo wenigstens die "Illusion der Freiheit" existiert, wo sie nicht ständig durch den Blick auf zu erreichende Ziele und Zwecke, auf Verbote und Termine und auf Prüfungen und Preise gefesselt und abgelenkt wird.

Aus der Sicht der Wissenschaftler ist die Wissenschaft optimal, die sich unabhängig von Politik und Wirtschaft "eigendynamisch" entfaltet. Politik und Wirtschaft könnten noch so sehr fordern, Parlamente könnten noch so mehrheitlich beschliessen, die Bevölkerung könnte

¹ Diese Einleitung ist eine gründlich überarbeitete und ergänzte Neufassung früherer Einleitungen, enthält also Passagen, die zum Teil über 3 Jahrzehnte alt sind.

in noch so erdrückendem Masse der Meinung sein, dass $2 \times 3 = 5$ und zugleich $2 + 3 = 5$ sei, wenn x ein Multiplikations- und $+$ ein Additionszeichen ist: ein Wissenschaftler, der diesen Namen verdiene, dürfe sich diesem Votum nicht beugen, er sei an innerwissenschaftliche Normen ("Wahrheit", Axiome etc.) gebunden, die nichts zu tun hätten mit Meinungen und Überzeugungen, die sich sonst in der Gesellschaft tummelten.¹

Ob nun Politiker oder Wirtschaftler die Wissenschaftler allein als Zulieferer sehen oder Wissenschaftler sich frei von irgendwelchen Zwecken definieren und darin in manchen Ländern auch realiter bzw. idealiter rechthaben, in jedem Fall kommt ein unbestechlicher analytischer Blick nicht darum herum, zwischen Politik und Wirtschaft einerseits und Wissenschaft andererseits ein auch theoretisch nicht harmonisierbares Spannungsverhältnis zu konstatieren. Denn nicht nur der Wissenschaftler muss sich verbitten, dass ihm Nichtfachleute oder ihre wissenschaftlich gebildeten Funktionäre in ureigene Bereiche ihrer Tätigkeit hineinreden, auch Politik und Wirtschaft können gar nicht umhin oder sind sogar verpflichtet, der Wissenschaft den Ermöglichungsgrund zu entziehen, wenn z.B. ein grosser Teil der Welt in ein Experimentierfeld der Forscher verwandelt werden soll – die immer grösser werdenden Beschleunigungsanlagen zur Ermittlung immer kleinerer Bestandteile von Atomen haben, wie selbst Physiker inzwischen betonen, eine quantitative Grenze, die nicht finanzierbar und/oder gesellschaftlich verantwortbar ist, so sehr das im Sinne der Wissenschaft wünschbar wäre – oder wenn das Risiko z.B. für den Fortbestand der Menschheit zu gross wird – insbesondere Entwicklungen in der Genforschung haben inzwischen diese qualitativen Grenzen in den Blickpunkt gebracht. Wissenschaft kann zweifellos sehr wohl kriminell werden, solange sie um die Diskussion von Bedeutungs-, speziell Bewertungsfragen wie bisher einen Riesenbogen macht.

Wenn aber die Spannungen zwischen Politikern und Wirtschaftlern auf der einen Seite und Wissenschaftlern auf der anderen Seite derart prinzipiell und nicht auflösbar sind, dann empfiehlt es sich, Regeln für den Umgang miteinander zu entwickeln, zumindest zu erproben. Wie solche Regeln auszusehen hätten, ist notgedrungen ebenfalls kontrovers. Sie haben nur eine Chance, von beiden Seiten anerkannt zu werden, wenn sie sich selbst thematisieren und d.h. zur Disposition stellen, wenn man in Kommunikation miteinander tritt und wenn keine der Parteien vergisst, dass sie Partei ist, dass sie über alle möglichen Rollentausch-Strategien hinweg ein parteiisches Interesse verfolgt. Dieses Opus geht allerdings davon aus, dass es

¹ Zum Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Machtfaktoren s.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/krieg1.htm>

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

nichts bringt, von vornherein auf Kompromisse zu zielen. Der eingeschlagene Weg geht dabei auf zwei Beinen:

1. Wissenschaft ist notwendig radikal, insofern als sie an die Wurzeln (radices), die Prinzipien, Axiome, "Letzbegründungen" geht bzw. einen Gedanken radikal zuende denkt, d.h. ohne Rücksicht auf ausserwissenschaftliche Hemmungen.
2. Wissenschaft hört ebenfalls auf, Wissenschaft zu sein, wo sie sich hermetisch abschliesst, wo sie nicht wenigstens einige Fenster hat und durch diese ständig Entwicklungen beobachtet, die sie mit ihren Mitteln bisher nicht erfassen konnte. D.h. Wissenschaft ist notwendig revisionsbereit. Das muss auch gegenüber den gesellschaftlichen Grenzen quantitativer und qualitativer Art gelten.

Die Konnotationen von Radikalität und Revisionsbereitschaft verführen dazu, das erste – um im Bilde zu bleiben – als Standbein und das zweite als Spielbein zu betrachten. Gewiss ist es ohne Bedeutung, wenn hier zeitweise Ungleichgewichte entstehen, vielleicht sind solche für die Geschmeidigkeit der Entwicklung sogar unabdingbar. Es scheint mir aber erstrebenswert, die Gewichte hier nicht von vornherein festzulegen. Dogmatiker werden dazu neigen, die Radikalität so zu definieren, dass sie nur wenige oder gar keine Revisionsmöglichkeiten zugestehen. Modegecken, Konjunkturritter, Opportunisten, Wendehälse, kurz: notorische Revisionisten werden ständig dahin tendieren, auf Kosten der Radikalität und unter Vermeidung der Auseinandersetzung mit und/oder unter affektiver Abkehr von bisher vertretenen Standpunkten einer Neuerung nach der anderen hinterherzuhecheln und schon aus dem Grunde anfällig sein für geldgebende und forschungssteuernde Interessen in Politik und Wirtschaft.

Beide Fehlentwicklungen lassen sich klar an ihren Einstellungen in Extremfällen erkennen. Wer einen beliebigen (also auch von einem Anfänger stammenden) Text nicht unabhängig von der Person ernst nimmt, und d.h. so liest, als stamme er von EINSTEIN – oder wie immer der Name der Orientierungsmittel oder des Massstabes seiner Wissenschaft lauten mag –, hat sich schon dadurch als Dogmatiker zu erkennen gegeben. Wer einen Text von HERAKLIT, PLATON oder ARISTOTELES (natürlich historisch-kritisch, also möglichst unverfälscht) nicht versteht als Infragestellung alles dessen, bei dem man sich gerade beruhigt hat, also als käme er von dem neuesten gerade am Wissenschaftshimmel aufgehenden Stern, verrät sich schon im Ansatz als hoffnungsloser Revisionist. Zugleich gilt: Wer sich vor beiden Fehlentwicklungen ausnahmslos gefeit fühlt, macht sich über sich selbst Illusionen und ist

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

schon wegen mangelnder Bereitschaft zur Selbstkritik ungeeignet für das komplizierte Geschäft der Wissenschaft.

Wissenschaft – das deutete schon das bisher Gesagte an – bewegt sich nicht im interesse- und einflussfreien Raum. Ein wichtiger Faktor ist sicher die jeweilige Biographie des Wissenschaftlers. Wissenschaftler hatten in ihrem Metier Erfolg nicht zuletzt, weil sie es gelernt haben, etwas auf Strukturen zu reduzieren und in ihnen Linien zu verfolgen unter Absehung von allem, was die Konturen des Ergebnisses dieses Forschungsprozesses verwischen könnte. Anders formuliert: Sie sind stets in Gefahr, sich Scheuklappen anzulegen. Keine Störfaktoren in ihrem Forschungsprozess pflegen sie aber so radikal auszugrenzen wie die, die von der eigenen Person ausgehen könnten. Nichts wird der öffentlichen Kontrolle durch die Wissenschaftler so sehr entzogen wie die Irrtums- und Verfälschungsmöglichkeiten, die in der Person des Wissenschaftlers selbst stecken oder durch diese vermittelt werden. Es geht hier nicht darum, etwas aus dem Privat- oder gar Intimbereich oder auch nur Dinge preiszugeben, die überhaupt keinen Bezug zum Thema haben, obwohl hier die Grenzen theoretisch fließend sein können, also Konflikte zwischen Wissenschaftsfreiheit und Datenschutz nicht auszuschließen sind.¹

Im Begriff 'Professor' (von lat. profiteor – ich bekenne offen, lege offen) ist etwas von dem ausgedrückt, was ich hier intendiere, dass man also nicht nur Forschungsergebnisse präsentiert, sondern auch Irrtumsmöglichkeiten, die sich aus den Faktoren ergeben können, die den Forschungsprozess beeinflussten, und dazu sind sicher auch Schwachpunkte zu rechnen, die aus der wissenschaftlichen Sozialisation resultieren.

Der Verfasser dieser Zeilen stammt nicht nur aus dem 3. Reich – er wurde 1937 in Hamburg geboren –, sondern er hat sich auch mit nichts so intensiv befasst wie mit der Geschichte der Wissenschaft im 3. Reich. Ich bin mir bewusst, dass ich schon mit dieser soeben getroffenen Feststellung unmerklich dabei bin, einen der meistgehüteten akademischen Riten zu verletzen. Akademische Riten sind Forschungshemmnisse, die sich die Wissenschaft selbst auferlegt hat, obwohl sie mit Wissenschaft nichts zu tun haben, ja, im Grenzfall sogar ausgesprochen widerwissenschaftlich wirken.

Diese Zwischenbemerkungen sind bereits als im Rahmen ihrer Durchbrechung zwecks grösserer Transparenz und Überprüfbarkeit befindlich zu verstehen. Ausmass und Ungewohntheit dieser Durchbrechungen akademischer Riten werden alsbald zunehmen. Die

¹ s. dazu <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/Archivgesetze.pdf>

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Studien zur Geschichte der Wissenschaft im 3. Reich haben mir aber gezeigt, dass man Veröffentlichungen auf dem Hintergrund nicht thematisierter personen-, verbands-, institutionen-, gesellschafts-, politik- und wirtschaftsgeschichtlicher Informationen in der Regel völlig neu liest, und zwar keineswegs in der Weise, dass lediglich neue und zum Verständnis der Publikationen marginale Informationen hinzukommen. Erstaunlicherweise trifft das gerade auch auf solche Elaborate zu, die erhebliche Anstrengungen verraten, sich von derart angeblich nur subjektiven Nebensächlichkeiten freizuhalten. Es kommen sogar Textstellen vor, die 1936 als Zustimmung und in einer weiteren Auflage 30 Jahre später unverändert als Ablehnung gelesen werden konnten, beidemal vom Autor bewusst insinuiert.¹

Von den in einer Situation herrschenden Schreib- und Leseumständen abzusehen, muss tendenziell als Wegsehen, als Vorgang der Wahrheitsverschleierung, als "Deportat" verstanden werden. Es dient – zumindest obligatorisch praktiziert – nicht der Realisierung von Werten, die, wie Überprüfbarkeit und Durchsichtigkeit, akademischen Riten – und sei es nur den Zwängen, die der Zugehörigkeit zu einer Textgattung entspringen – haushoch überlegen sind. Ich bin keineswegs für entsprechende Offenlegungszwänge oder –pflichten, denke auch nicht daran, mich stets diesen zu unterwerfen, habe mich ihnen auch bisher selten genug unterworfen, und überlasse es, weil jedem Krampf, auch unter dem Mantel einer allgemeinen Verpflichtung, abhold, dem einzelnen, ob, und wenn, wie, wo und wann er Ziele wie Überprüfbarkeit und Transparenz erreichen will. Man verstehe das also, wie alles, was ich schreibe, lediglich als Anregung.

Dieses Opus will in der angegebenen Weise die üblichen und keineswegs sonderlich rationalen Gattungszwänge durchbrechen, Textsorten bewusst mischen, wobei das Produkt natürlich nicht gattungsfrei, sondern eine neue Gattung ist, wenn man so will eine Kreuzung aus einem Gattungstyp, wie ihn Forscher-Autobiographien darstellen und einem wie wir ihn von Sammelbänden von der Art der "kleine Schriften" gewohnt sind.

Ein angenehmer Nebeneffekt dieser Kreuzung ist, dass thematisch so heterogene Forschungsgebiete wie

- Hochschuldidaktik
- Wissenschaftsforschung und
- Bedeutungswissenschaft

¹ s. dazu <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/strukturalismus1.htm>

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

mit einer Spannbreite von der Statistik bis zur Keltologie, von der Philosophie bis zum Studium des Esperanto oder der Evolutionstheorie plötzlich stärker zusammenrücken, die Einheit ihrer Fundamente heller hindurchleuchtet und Querverbindungen mehr in Erscheinung treten.

Die hier wiedergegebenen hochschuldidaktischen Arbeiten – wie ihre Konkretion in den >Vorschlägen zum Aufbau des Studiums für germanistische Linguistik<¹ – lagen der Habilitationskommission einer nordrhein-westfälischen Universität 1979 zusammen mit anderen vorwiegend soziolinguistischen Studien vor. Diese lehnte sie mehrheitlich ab, wurde aber nach einem von mir angestregten Prozess durch ein Gericht, das wohl mitbekam, dass da etwas nicht stimmen konnte, dazu gebracht, diese Ablehnung zurückzunehmen. Ich verzichtete darauf, mich diesem ohnehin entwürdigenden Verfahren jemals wieder zu unterziehen. Geärgert hatte mich nur, dass ich das überhaupt jemals ins Auge gefasst hatte. Die Prozesskosten trug die Universität.² Eine Vorfassung dieser >Prinzipien...< erschien 1979 in der >Hochschuldidaktischen Berichten< des Tübinger >Zentrums für Hochschuldidaktik<, das wenig später geschlossen wurde. Wenn ich von dieser Einleitung absehe, hatte ich bis heute nichts Wesentliches zu ändern. Ich betrachte die Prinzipien noch heute als eine wichtige Vorarbeit für das Opus „Bedeutungen von Bedeutung.“³

Mag sein, dass mancher Leser die Buntheit und Verschiedenartigkeit der hier abgedruckten Texte nicht mehr auf einen Nenner bringt oder in ihrer Ambivalenz nicht mehr aushält. Für mich gehören sie entwicklungslogisch und grösstenteils auch systematisch zusammen. Sie zeigen mir, wie die Wechselwirkung von Radikalität und Revisionsbereitschaft Stimmigkeit hervorbringen kann nicht weniger als das Forschungsmovens neuer scheinbar unvereinbarer Gegensätze.

Für Kritik, Anregungen und Zuarbeiten aller Art habe ich mehreren Personen zu danken, insbesondere Siegfried Jäger, Harald Kersten, Antonie Löffler, Ike de Pay, Ulrich Schermaul, Gertrud Scheuberth und Johannes Sobetzko.

Tübingen, im Dezember 2008

Gerd Simon

¹ s. unter <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/GIFT/>

² Dazu ausführlich in Kürze: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/bewertProzess.pdf>

³ <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/bedeutungen1.htm>

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

1. Ausbildung = Bewertung?

Kritik ist zweifellos wichtig für die Selbsterfahrung des Lernenden. Ohne Rückmeldung, feedback, Lernkontrolle, Evaluation oder allgemein: Bewertung besteht die Gefahr einer unerkannten Fehlentwicklung, wie sie bei Neurotikern zu beobachten ist. Es scheint also, gegen Bewertung kann eigentlich im eigenen Interesse niemand etwas haben. Wer etwas gegen Lernkontrollen oder Kritik, wie sie in den Prüfungen lediglich institutionalisiert sind, einzuwenden hat, wird also Mühe haben, nicht mit einem Neurotiker in einen Topf geworfen zu werden.

1.1. Zur Geschichte von Prüfungen

Nachdenklich macht die Geschichte dieser Prüfungen. In der uns bekannten Form sind Prüfungen eine ausgesprochen späte Erscheinung, auf keinen Fall älter als die bürgerliche Gesellschaft. Vorher gab es zwar auch schon Prüfungen, auch an den Hochschulen. Aber sie hatten eine uns heute doch recht befremdliche Form. Der Gesichtspunkt der Leistung und Qualifikation, wie er heute hervorgekehrt wird, spielte früher nur eine geringfügige Rolle. Kennzeichnend waren eher rituelle Akte. In Oxford wurde im Mittelalter z.B. ein Master of grammar „ferula et vergis“ (durch Rute und Gerten) ernannt.¹ Das erinnert unmittelbar an Pubertäts- oder – wie man sie auch nennt – Initiationsriten sogenannter „primitiver“ Völker. Und tatsächlich wird heute einhellig der Ursprung der Prüfungen in diesen Initiationsriten gesehen². Äußere Umstände von Initiationsriten beschreibt BETH:

... die Knaben werden von älteren Leitern in die Einsamkeit geführt für eine Zeit, die bei manchen Stämmen wenige Tage, bei anderen viele Monate umfasst, dort in allen Arten von Körperübungen unterrichtet, zugleich in Stammesrecht und Ethik wie im richtigen sozialen Verhalten unterwiesen. Bei Mädchen tritt an die Stelle des Freiluftlebens ... häufig eine Periode der Abgeschlossenheit und Unbeweglichkeit; oder auch eine Übung im Tanzen und der körperlichen Geschmeidigkeit. Bei beiden Geschlechtern setzt eine unerhört harte Behandlung, endloses Fasten und Frieren die Widerstandskraft auf die äusserste Probe, auch

¹ MOELLER (1973), 158 - KVALE (1972), 126

² Zuerst ist dieser Zusammenhang in der Psychoanalyse vermutet worden. Vgl. STENGEL (1936) und FLÜGEL (1939)

wenn nicht solche Proben gemacht werden, wie das Ausreissen aller Haare (Araber) oder das Reiben mit Ameisenhaufen (Indianer).¹

Absonderung, Foltern, Mutproben, 'Tod und Auferstehung', Namensgebung, Lernen einer Geheimsprache² sind dabei die hervorstechendsten Merkmale dieser Riten. Ihre Struktur beschreibt STENGEL im Hinblick auf die späteren Prüfungen so:

Die Prüflinge sind die Jünglinge, die sich um die Aufnahme in die Gemeinschaft der Männer bewerben. Als Prüfer tritt die Männergeneration auf, die die Jünglinge verschiedenen Quälereien unterzieht, gleichzeitig aber Zeichen von Zärtlichkeit und Freundschaft gibt. Als Prüfungsgegenstand wird angegeben: Mut, Fähigkeit zum Erdulden von Schmerzen. Die Prüfungsprämie ist die Aufnahme unter die Männer des Stammes. Auf diese Prüfungen folgt meistens das feierliche Ritual der Männerweihe.³

Die Initiationsriten haben die Funktion, die Jünglinge aus dem vertrauten Kreis der Gleichaltrigen zu lösen. Ängstliche oder Renitente werden ausgestossen. Der Übergang in die Welt der Prüfer bzw. Väter wird beschleunigt durch einen psychischen Mechanismus, der aus der Psychoanalyse als „Identifikation mit dem Aggressor“ bekannt ist.⁴ Man geht mit fliegenden Fahnen zu den Unterdrückern über, um die Unterdrückung umso schneller an Jüngere weitergeben zu können.

Wenn man von Redensarten in unserer Sprache absieht, die wie „Spiessrutenlaufen“ oder (eine Prüfung) „bestehen“ noch auf den Ursprung der Prüfung in den Initiationsriten hindeuten, dann leben diese Bräuche heute in unserer Gesellschaft nur noch in religiösen Riten wie Beschneidung und Taufe (bzw. deren Wiederholung im Pubertätsalter als Firmung oder Konfirmation) unmittelbar, wenn auch manchmal – wie im Protestantismus – ziemlich intellektualisiert, fort.

Mit zunehmender Säkularisierung der Schule, die ja in Deutschland bis tief ins 19. Jahrhundert hinein in der Obhut der Kirchen lag,⁵ begann sich dann eine Prüfungsform durchzusetzen, die sich äusserlich von der ursprünglichen dadurch unterschied, dass sie die Beurteilung (Evaluation) verfeinerte. Statt der einfachen Alternative „bestanden – nicht

¹ BETH (1972ff), 688

² ELIADE (1959), 752

³ STENGEL (1936), 306

⁴ vgl. MOELLER a.a.O.

⁵ Zur Bedeutung, die hier vor allem die Lehre von der Hölle hat. vgl. KVALE (1972), 124ff

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

bestanden“, wurden jetzt unterschiedliche Grade des Bestehens, in Deutschland z.B. Noten von 1-6 eingeführt. Vermutlich standen hinter dieser Entwicklung zwei Triebkräfte:

1. Die Bourgeoisie feierte jeden Fortschritt gegenüber der Feudalordnung als Sieg des Leistungsprinzips über das Herkunftsprinzip. Macht und Verantwortung sollten die haben, von denen zu erwarten sei, dass sie am meisten leisten würden. Die Mut- und Geduldsprobe der Initiationsriten sollte in eine Leistungsprobe verwandelt werden, die als Vorhersage über die zukünftigen Leistungen der Prüflinge fungieren konnte. Die Differenzierung in verschiedene Noten sollte eine bessere Vorhersage ermöglichen.
2. Die Bourgeoisie setzte sich dafür ein, für die einzelnen Gesellschaftsglieder das Einkommen nach der Leistung zu bemessen. Die von ihr zunächst etwa im Liberalismus durchaus ehrlich angestrebte Leistungshierarchie war in der Gesellschaft nur zu etablieren, wenn schon dem Nachwuchs ein Gespür dafür vermittelt wurde. Eine simple Unterscheidung zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ konnte das nicht garantieren. Erst durch die Notendifferenzierung konnte also das Bewusstsein der Menschen an dem Beurteilungskriterium der Leistung orientiert werden.

Wie perfekt dieses Ziel erreicht wurde, zeigt die Tatsache, dass die Noten erst in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts in einer breiteren Öffentlichkeit problematisiert wurden.¹ Erst dann wurden Untersuchungen weiteren Kreisen bekannt, nach denen etwa ein und dieselbe Mathematikarbeit von verschiedenen Beurteilern völlig gegensätzliche, fast über die ganze Notenskala verstreute Zensuren erhielt² oder aber Arbeiterkinder bei vergleichbarer Leistung grundsätzlich schlechter beurteilt wurden als Kinder aus höheren Schichten.³

Die Wortführer der Infragestellung des Noten- und Prüfungswesens in den 60er Jahren wollten dieses in der Regel sukzessive ersetzt sehen durch sogenannte „objektivierte Leistungstests“. ⁴ Ausserdem strebte man an, die punktuellen Prüfungen durch „kumulative“ zu ersetzen, die Teilprüfungen im Anschluss an jede Unterrichtseinheit später zu einem

¹ Zur geschichtlichen Entwicklung vgl. DOHSE (1967), 39ff. Den Zusammenhang der Einführung des Zeugnisses mit der der Jahrgangsklassen betont WEISS (1971)

² Die wichtigsten wissenschaftlichen Erkenntnisse, die diese Problematisierung einleiteten, sind abgedruckt in dem Sammelband von INGENKAMP (1971). Ältere Versuche, die bei ZIELINSKI (1961) referiert werden, drangen so gut wie überhaupt nicht über Expertenkreise hinaus.

³ In Fachkreisen sind solche Untersuchungen seit 1888 bekannt und in Kontrolluntersuchungen bis heute nur erhärtet worden. Vgl. INGENKAMP (1971), 59f

⁴ vgl. vor allem die Untersuchungen von WEISS (1965)

Gesamtergebnis zusammenzuziehen und damit die Möglichkeit von Zufallsergebnissen zu reduzieren versuchen.¹

Den Höhepunkt dieser Entwicklung stellen prozessorientierte Evaluationsverfahren dar, die im Gegensatz zu den produktorientierten² den gesamten Unterricht in seinem Verlauf nach bestimmten vorgegebenen Kategorien beurteilen und darum besonders zur Lehrkontrolle eingesetzt werden, obwohl sie theoretisch auch zur Lernkontrolle geeignet sind.³ Wie die gesamte Reform des Ausbildungssektors hat sich auch die hier knapp skizzierte Reform des Prüfungswesens – von Versuchen in einigen wenigen Modellschulen abgesehen – meist in den Kinderschuhen totgelaufen.

Nur am Rande sei darauf hingewiesen und erst später kritisch beleuchtet, dass der soeben beschriebene Prozess der Differenzierung in der Bewertung von Menschen von der einfachen Unterscheidung von „bestanden“ und „nicht bestanden“ über die Notenskalen bis hin zu Leistungstests sowie von den punktuellen über die kumulativen bis zu den unterrichtsbegleitenden Prüfungen einer Entwicklung folgt, wie sie zuerst auf dem Markt und im Produktionssektor zu beobachten war. Auch hier wurden die Waren zunächst in gute und schlechte, dann in verschiedene Handelsklassen eingeteilt und heute allgemein komplizierten Warentests unterzogen. Auch hier versucht man seit langem durch eine ausgefeilte Stichprobentechnik und durch Trendanalysen die Zufälligkeit derartiger Prüfungen weiter zu reduzieren und ihren Vorhersagewert zu erhöhen. Nicht selten verwendet man heute in beiden Bereichen die gleichen Tests.⁴ Die Perfektion des Prinzips „Ausbildung = Bewertung“⁵ im prozessorientierten, unterrichtsbegleitenden Evaluationsverfahren rückt damit in greifbare Nähe, was in der Überzeugung einiger christlicher Religionen, die an ein Leben nach dem Tode glauben, durchaus seinen Sinn hatte, sich hier aber zu einem sinnentleerten Mechanismus verselbständigt hat, dass nämlich „das ganze Leben eine Prüfung“ sei.

¹ Der Deutsche Bildungsrat (1970) übernahm diese Vorstellungen kritiklos. Zur Geschichte der Tests vgl. SCHMID (1975)

² Der Entwurf zum Hochschulrahmengesetz und auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft haben diesen Argumentationsgang aufgegriffen: HRG Begründung zu §16 Absatz 3 und GEW (1973) 25 §5, 8 (73)

³ Zur Unterscheidung zwischen "produkt-" und "prozessorientierter" Unterrichtsforschung s. MOSER (1973)

⁴ vgl. BALES (1968), BELLACK (1963), FLANDERS (1971) und vor allem SPANHEL (1973) und die dort angegebene Literatur. Freilich wird meines Wissens bislang nicht diskutiert, inwiefern man diese Verfahren zur Benotung heranziehen kann (Sie werden vorläufig nur zur Selbstkontrolle Lehrender angewendet).

⁵ In den Standardwerken zur Testliteratur stehen daher nicht umsonst Beispiele aus dem Bereich der Warenanalyse und dem von Leistungstests bunt nebeneinander. Vgl. z.B. LIENERT (1973)

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

1.2. Der Student als Black Box

Trotz der Krise, in die das Prüfungswesen vorübergehend geraten ist, kann man sagen, dass seine Entwicklung aufs Ganze gesehen, relativ geradlinig verlaufen ist. Mit der Perfektionierung der Prüfungsmethoden wächst natürlich auch deren Bedeutung für den Unterricht. Umso grösser wird für die Instanzen, die die Finanzierung von Ausbildung steuern, die Versuchung, den gesamten Unterricht über die Prüfung zu kontrollieren.¹

Wissenschaftliche Modelle, die Unterricht von der Evaluation her konstruieren, lieferte vor allem der Behaviorismus, die Kybernetik und Systemforschung. Danach kann man z.B. einen Studierenden als eine Art Black Box betrachten (eine amerikanische Variante des „Nürnberger Trichters“), in die man Wissensstoffe und Verhaltensziele sowie, wenn deren Speicherung, Einübung und Abrufbarkeit nicht befriedigt, zusätzliche Prozeduren eingibt, die diese Vorgänge steigern. Man kann dabei einzelne Vorgänge in der Black Box einer ständigen Beobachtung unterziehen. Was man eingibt, wird nach einem Sollwert, den die oben erwähnten Instanzen bestimmen und verändern können, probeweise ausgerichtet und, sofern das Ergebnis, der output, ihm nicht in etwa entspricht, solange verändert, bis das der Fall ist. Der Vergleich zwischen output und Sollwert kann dann durch die oben erwähnten Tests vollzogen werden. Nach diesem Modell empfiehlt es sich, erst einmal eine Prüfungsordnung als Sollwert zu entwickeln. Die Tatsache, dass es heute an deutschen Hochschulen überall Prüfungsordnungen gibt, in vielen Fällen aber nicht die Spur von Studienplanvorstellungen, demonstriert hinlänglich den Einfluss dieses Modells. (Dass diese Prüfungsordnungen von den oben erwähnten Richtungen, die dieses Modell vertreten, durchweg als untauglich betrachtet werden, weil sie nicht genügend im Hinblick auf konkrete Prüfungsleistungen hin operationalisierbar sind, ist demgegenüber von untergeordneter Bedeutung.) Solche Prüfungsordnungen haben unverkennbar ihren Einfluss auf den Unterricht, vor allem, wenn die Unterrichtsmaterialien von den gleichen Instanzen und den von ihnen eingesetzten Behörden genehmigt werden müssen, was auf Hochschulebene freilich vorläufig noch nicht der Fall ist. (Es sei aber darauf hingewiesen, dass eben diese Instanzen aus der gleichen Privilegierung dieses Modells heraus die Entwicklung von Fernuniversitäten fördern, bei denen sie zumindest über die Auswahl der Autoren auch einen grossen Einfluss auf das Lehrmaterial besitzen).

¹ So kennzeichnet ROGERS (1974), 173 das amerikanische Bildungssystem

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Die Vertreter des Black-Box-Modells stellen vor allem die Testverfahren bereit, die durch Vergleich zwischen der faktischen Leistung eines Studenten und dem Sollwert eine zuverlässige Vorhersage über seine zukünftigen Leistungen ermöglichen sollen. Es ist klar, dass nicht alle Leistungen und Sollwerte messbar oder überhaupt operationalisierbar sind. Messbar ist vor allem der Grad des verfügbaren Wissens eines Kandidaten. Es gibt heute auch schon exakte Methoden, ein Verhalten zu überprüfen. Es gibt sogar Kreativitätstests¹ und Unterrichtsprogramme zur Einübung von Kreativität.² Allerdings hängt die Verlässlichkeit der Ergebnisse dieser Programme und Test in hohem Masse davon ab, wie weit es gelingt, Unterrichts- und vor allem Testsituationen einer dem Probanden vertrauten Spielsituation anzunähern.³ Das heisst aber im Klartext, dass die Überprüfung kreativen Verhaltens in einer typischen Examenssituation, in der es letztlich um eine der wichtigsten Entscheidungen für das Leben geht, keine Vorhersagekraft hat. Bleiben also nur Wissens- und simple Verhaltensprüfungen. Darauf hat sich denn auch die Evaluationsforschung konzentriert.

1.3. Zur Kritik des Objektivitätsanspruchs von Leistungstests

1.31 Das „Evaluationsgesetz“

Meine Kritik an „evaluationsorientierten“ Ansätzen der Hochschuldidaktik konzentriert sich auf die Evaluationsformen, die sich am wissenschaftlichsten geben: die objektivierten Leistungstests. Ich möchte nicht alle möglichen Kritikpunkte aufzählen, sondern nur auf die eingehen, die ich für die wichtigsten halte.⁴ Ich gehe dabei aus von der Karikatur einer Prüfung, die FRIEDEL in seiner Humoreske „Goethe im Examen“ liefert und vergleiche diese dann mit Aufgabenbeispielen aus einem objektivierten Leistungstest.

FRIEDEL lässt Goethe von den Toten auferstehen und als Germanistikstudenten auftreten, der über Goethe geprüft werden soll. Goethe macht dabei schwerwiegende Fehler:

- er ist renitent und widerspricht dem Professor;
- er scheint sich in manchem besser auszukennen als dieser;
- weiss einige Daten nicht und

¹ s. GUILFORD (1964)

² vgl. z.B. CRUTCHFIELD (1970)

³ ULLMANN (1968), 111 und 130ff

⁴ Meine Ausführungen wollen eine so brillante Einführung in den Problemkreis, wie sie etwa KVALE liefert, nicht ersetzen, eher um einige Punkte ergänzen.

- unterstellt Goethe für die Inangriffnahme eines Werkes so unpoetische Motive wie die Einlösung eines mit einem finanziellen Vorschuss eingegangenen Versprechens an den Verleger

Dann kommt der Musterschüler des Professors an die Reihe.

Professor: Wann verliess Goethe Rom?

Kohn: 22. April 1788

Professor: Welche Orte berührte er noch in diesem Jahr?

Kohn: Pempelfort, Münster, Stichroda.

Professor: Wann wurde Eckermann geboren?

Kohn: 14. November 1790

Professor: Was schrieb Goethe im Frühling dieses Jahres?

Kohn: Urpflanze, Amyntas, der Sänger.

Professor, immer erfreuter: Was übernahm er in diesem Jahr?

Kohn: Die Oberaufsicht über die Landesanstalten.

Professor: Für?

Kohn: Kunst und Topographie ...

Schliesslich wendet sich der Professor begeistert an Goethe: „Sehen Sie! Das ist Bildung!“¹

Es ist klar, dass das im obigen Beispiel verwendete Prüfungsverfahren des Friedell'schen Professors den Anschein hochgradiger Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen und somit optimaler Gerechtigkeit erwecken kann. Man braucht nur den Anteil der richtigen Antworten zur Gesamtzahl der Antworten in Beziehung zu setzen und mit 100 zu multiplizieren, und man hätte die Prüfungsleistung nach angelsächsischen Notensystemen einigermaßen exakt in eine Note umgesetzt.²

¹ FRIEDEL (1969) zitiert nach KVALE (1972)

² Beim deutschen Notensystem ist das etwas komplizierter: Hier muss man die Anzahl der richtigen Antworten (r) durch die Gesamtzahl der Antworten (g) dividieren, mit 5 multiplizieren und das Ergebnis von 6 abziehen. Also: $6 - (5 \times r) / g$; wobei $r \leq g$ - Diese Regelung muss noch weiter modifiziert werden, wenn man - was das Kultusministerium Baden-Württembergs für die Examenskandidaten in den Lehrerausbildungsfächern in der neuen Prüfungsordnung vorsieht - ein Ergebnis von 4, 3 oder 4, 4 bereits als 5 wertet.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Vergleiche mit objektivierten, Leistungstests zeigen, dass diese im Prinzip ähnlich funktionieren. Nehmen wir aus Ermangelung eines vergleichbar aufwendig konstruierten Testbeispiels auf Hochschulebene eines auf der Ebene der Sekundarstufe I, das in der Testliteratur immer wieder als besonders geglückt hingestellt wird, den Frankfurter Wortschatztest WST 5-6.¹ Er besteht aus 60 Aufgaben, die alle nach dem gleichen Muster aufgebaut sind. Über jedem Aufgabenbeispiel steht ein unterstrichenes Schlüsselwort. Der Prüfling muss von den darunterstehenden 5 Wörtern das ankreuzen, das ungefähr dasselbe bedeutet wie das Schlüsselwort oder das am besten dazu passt.² Es gibt jeweils nur eine richtige Antwort. ANGER/BARGMANN/ HYLLA geben folgende Musterbeispiele:

beschwichtigen

A. beschweren

B. ... verschweigen

C. .. beschönigen

D. . besänftigen

E. schwächen

Frist

A. Dachkante

B. ... Mahnung

C. .. Futtermenge

D. . Zeitraum

E. Datum

Diese Testaufgaben sind für 10- bis 11-jährige Schülerinnen und Schüler gedacht. Der Prüfer stellt hier nur die Anzahl der „richtigen“ Lösungen fest und schlägt dann in einer Normentabelle den Prozentrangplatz des Prüflings nach, der in einigen angelsächsischen Notensystemen direkt als Note verwendet werden könnte.

Wer einmal ein programmiertes Lehrbuch in der Hand gehabt hat, eine Lehrbuchform, die am konsequentesten auf die objektivierten Leistungstests als Prüfungsart bezogen ist, weiss auch, dass die unglaubliche Unschärfe der letztzitierten Fragen in FRIEDELs Humoreske ("Was übernahm er in diesem Jahr") und die überraschend präzise Antwort, die sie heischt und erhält, in seinen Programmen durchaus nicht so selten sind.

¹ ANGER u.a. (1965)

² ebenda, Übungsblatt

FRIEDEL hat im zitierten Textauszug ein Dilemma auf Exaktheit und Objektivität bedachter Prüfungsverfahren im Auge: Ich möchte es kurz als „Evaluationsgesetz“ titulieren: Je exakter Fragestellungen und Testaufgaben sind, desto eindeutiger richten sie sich auf Wissensstoffe, bei denen man sich fragt, ob sie es überhaupt wert sind, dass man das Gedächtnis auch nur irgendeines Menschen damit belastet. Noch zugespitzter: Exaktheit und Relevanz stehen in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander.¹ Damit wird keineswegs Irrationalität oder Schwammigkeit das Wort geredet. Aber – im Bilde gesprochen – ein Stotterer, durch dessen Gesprächsfetzen eine Möglichkeit hindurchschimmert, die Unterdrückung von Menschen durch Menschen zu beseitigen, scheint mir wichtiger als die Logik eines geschliffenen Redners oder exakte Berechnungen, die gerade von dieser Möglichkeit ablenken.

Verbindet sich dieses „Evaluationsgesetz“ mit dem wissenschaftstheoretischen Grundsatz: „Nicht der Gegenstand bestimmt die Methode, sondern die Methode den Gegenstand,“ so ist eigentlich nicht mehr zu verhindern, dass Testkonstrukteure damit selbst die progressivsten Lernziele in einen Haufen relevanzloser „Schottersteine“ umsetzen, die in den Hirnen ihrer Opfer die letzten Zusammenhänge zerreißen.

1.32 Mathematisch-statistische Aspekte

Objektivisierte Leistungstests imponieren meist durch den mathematisch-statistisch verbrämten methodischen Apparat, in den sie gekleidet sind.² Gerade mathematisch geschulten Evaluationsforschern entlarvt sich dieser Apparat erstaunlich häufig als Brimborium, das selbst den einfachsten Gültigkeits- und Verlässlichkeitskriterien nicht entspricht,³ ganz davon abgesehen, dass nicht selten mit den erhobenen Ausgangswerten, wenn sie den Erfordernissen des Tests nicht entsprechen, problematische Transformationen in testkonforme Daten vorgenommen werden.⁴

¹ vgl. die Auffassung von ROGERS (1974) , 155: "Wir würden Prüfungen abschaffen. Sie messen nur den irrelevanten Typ des Lernens."

² Zur immanenten Kritik der Leistungstests vor allem KRÜGER u.a. (1975). Meine Ausführungen verstehen sich als Ergänzung zu dieser Kritik.

³ JÄGER/DUHM (1971), 170 sprechen in diesem Zusammenhang treffend von "Ungültigkeit dieser Tests".

⁴ So werden z.B. Testwertverteilungen einer leichtfertigen Gepflogenheit der Statistiker folgend (vgl. etwa HOFSTÄTTER/WENDT (1966), 63) als Normalverteilung interpretiert, obwohl dies meistens nicht überprüfbar ist, oder gar Rangwerte - wie sie Noten darstellen - wie Messwerte behandelt, was zu so grotesken Erscheinungen führt, wie sie der Abitursnotendurchschnitt mit seinen Stellen hinter dem Komma darstellt. Ein Blick in die einfachste Einführung in die Statistik kann jeden Laien schnell darüber belehren, dass

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Über FRIEDEL hinaus darum zunächst vor allem eine sehr einfache „immanente“ Kritik: Die Noten geben in beiden Beispielen nicht – wie sonst üblich – nur an, dass die eine besser ist als die andere, sondern darüber hinaus auch exakt in welchem Masse; sie sind hier aber nur deswegen mehr als Rangwerte,¹ weil alle Antworten gleich stark gewichtet wurden. Abgesehen davon, dass es ein äusserst schwieriges Kunststück darstellen dürfte, Prüfungsaufgaben zu konstruieren, die exakt das gleiche Gewicht beanspruchen können, so erhebt sich zumindest die Frage, wer nach welchen Kriterien entscheidet, dass zwei Fragen exakt das gleiche Gewicht haben, und welche Methoden es gibt, solche Entscheidungen objektiv zu begründen. ANGER u.a. geben sogar offen zu, dass die von ihnen ausgewählten Aufgaben nicht einmal den gleichen Schwierigkeitsgrad haben.²

Testkonstrukteure neigen dazu, solche Kritik mit der Einführung von „Gewichtungsfaktoren“ zu beantworten.³ Den Vorwurf der Willkür und Subjektivität schaffen diese aber nicht aus der Welt. Denn Gewichte werden in der Regel auf Grund subjektiven Urteils – und schon gar nicht in exakten Zahlen angebbare – in Relation zu anderen Gewichten bestimmt. Diese dann als „Faktoren“ zu verwenden, verstösst gegen die simpelsten Regeln der mathematischen Statistik.

Diese Kritik wird auch dann nur scheinbar umgangen, wenn man die Urteile einer repräsentativen Stichprobe (der Kandidaten im gleichen Examen) über das Gewicht einer Aufgabe einholt, in ein Durchschnittsurteil einschmilzt und dieses dann als Gewichtungsfaktor benützt. Das scheitert schon daran, dass das übereinstimmende Urteil von zwei Kandidaten in ihrem Bewusstsein möglicherweise mit völlig verschiedenen Relationen verbunden war: Der

mathematische Operationen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division bei Rangwerten nicht sinnvoll und also aus Rangwerten ermittelte Durchschnitte oder Mittelwerte ein Unding sind, das über das in der Kultusministerkonferenz verbreitete Bildungsniveau mehr Auskunft gibt als über das der schulischen Opfer ihrer Beschlüsse.

¹ Man unterscheidet in der Statistik gewöhnlich Nominalwerte (z.B. die Häufigkeit qualitativ verschiedener Merkmale wie die der Wortarten in einem Text), Rang- oder Ordinalwerte (z.B. der Grad der Beliebtheit von Schülern oder ihre Klassifizierung nach ihrem Schulabschluss: Hilfs-, Haupt-, Real- oder Gymnasialabschluss) + Mess- oder Intervallwerte, die man wiederum unterteilt in "diskontinuierliche" (z.B. Anzahl der Silben pro Wort) und "kontinuierliche" (z.B. Lautstärke), äusserlich daran erkennbar, dass sie beliebig viele Stellen hinter dem Komma aufweisen können, während diskontinuierliche Messwerte nur ganze Zahlen annehmen können. Rangwerte unterscheiden sich von Nominalwerten dadurch, dass sie (hinsichtlich ihrer Intensität, Stärke oder Grösse usw.) in eine Rangordnung zueinander gebracht werden können. Hier werden Merkmale also topologisch geordneten Klassen zugeordnet. Von Messwerten unterscheiden sich Rangwerte dadurch, dass die Beziehung zwischen den Merkmalen nicht genau angebbare ist, dass diese einer Messung im engeren Sinne nicht zugänglich sind, und/oder dass die Relation nur von Beurteilern subjektiv geschätzt wurde. Messwerte lassen sich jederzeit in Rang- oder Nominalwerte, desgleichen Rang- in Nominalwerte transformieren, nicht aber umgekehrt. Vgl. LIENERT (1973), 71

² ANGER, u.a. (1965), 6, 7f

³ WENDELER (1970) 13 favorisiert die Gleichgewichtung

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

eine gewichtet nach dem vermeintlichen Schwierigkeitsgrad, ein anderer nach der vermeintlichen gesellschaftlichen Relevanz, wieder ein anderer nach der vermeintlichen Bedeutung in Bezug auf ein Hobby, dem sein ganzes Interesse gilt.

Diesem Problem kann man versuchen auszuweichen und dem Gewichtungsverfahren noch mehr Anschein an Objektivität verleihen, indem man den sogenannten „Schwierigkeitsindex“¹ als Gewichtungsfaktor verwendet. Dieses Verfahren macht die Gewichtung einer Aufgabe abhängig von der Anzahl der Kandidaten, die diese richtig gelöst haben. Eine Aufgabe, die nur wenige richtig gelöst haben, erhält – grob skizziert – durch diesen Gewichtungsfaktor ein grösseres Gewicht in der Gesamtwertung als eine andere, die viele richtig gelöst haben.

Dieses Mass heischt eine bestimmte Interpretation, die durch den suggestiven Fachterminus „Schwierigkeitsindex“ noch verstärkt wird. Man hätte sich dann entschieden, die Gewichtung nur nach dem Schwierigkeitsgrad vorzunehmen. Bei näherem Zusehen freilich erweist sich diese Interpretation als nicht weniger gewagt als die Entscheidung. Die Interpretation ist deswegen problematisch, weil es auch der Grad der Unkonzentriertheit der Prüflinge oder der Missverständlichkeit der Aufgabe gewesen sein könnte, der die Lösung einer Aufgabe zufällig oder durch äussere oder innere Einwirkungen stärker verhindert hat. Dagegen kann man einwenden, dass die Interpretation ja unwichtig sei; Hauptsache, man habe einen objektiven Gewichtungsfaktor. Es lässt sich aber zeigen, dass der Gewichtungsfaktor ohne Interpretation wertlos ist. Nur eine Interpretation kann begründen, warum man nicht einfach eine Liste von Zufallszahlen als Gewichtungsfaktor benützt. Die Gewichtungsfaktoren wurden ja gerade eingeführt, um grössere Objektivität und „Gerechtigkeit“ zu erreichen, und d.h. auf keine Fall, um Zufälle, Missverständnisse und äussere oder innere Einwirkungen besonders stark negativ in Rechnung zu stellen.

Die Entscheidung, die Gewichtung nur nach dem Schwierigkeitsgrad vorzunehmen, ist überdies in keiner Weise objektiv begründet. Es lassen sich in Hülle und Fülle schwierige Aufgaben konstruieren, die es nicht einmal wie der gordische Knoten verdient haben, mit dem Schwert zerhauen zu werden. Eine argumentreiche Kritik an der Irrelevanz einer Aufgabe kann mehr Vorhersagekraft über die zukünftigen Leistungen eines Prüflings haben als ihre richtige Lösung. Die Beschränkung auf den Schwierigkeitsgrad als Gewichtungsfaktor stellt faktisch einen Ausschluss anderer Faktoren dar, solange sie nicht

¹ 1. weil sie "in der gegenwärtigen Testpraxis weitgehend üblich" und 2. weil sie verfahrenstechnisch einfacher sei. Ein Kommentar erübrigt sich. Übrigens befürwortet WENDELER S. 73 dennoch das Gewichtungsverfahren von WANTMAN (1968)

messbar sind. Die Subjektivität und Willkür dieses Ausschlusses deckt zugleich die Subjektivität und Willkür in dem Satz auf: „Nicht der Gegenstand bestimmt die Methode, sondern die Methode den Gegenstand..“

Das Bemühen der Testkonstrukteure um Objektivität lässt sich im Rückblick auf den Gedankengang dieses Kapitels also kennzeichnen als Verlagerung der Subjektivität von einem Bereich in den anderen, von einer Ebene in die andere. Der Schein der Objektivität ist dort am stärksten, wo die Subjektivität in die Prämissen abgeschoben und dort zu einer Schutzbehauptung rationalisiert ist. In jedem Fall gilt, dass die teststatistischen Verfahren nur Objektivität vortäuschen. Ihr Vorhersagewert dürfte sich daher auf das beschränken, was man „self fulfilling prophecy“ genannt hat.

1.33. Was ist, wenn alle alles richtig machen?

Unterrichtstheorien, die Unterricht nicht von seiner Kontrolle her konstruiert wissen wollen, die aber diese Kontrolle dennoch befürworten, verfangen sich notgedrungen in einem Selbstwiderspruch. Darauf hat HEIPCKE hingewiesen: Prüfungen erfordern einen Unterricht, der zumindest folgenden Fall unbedingt verhindert, dass nämlich alle Lernenden alle Prüfungsaufgaben richtig lösen.¹ Dann ist zwar offenbar das Unterrichtsziel optimal erreicht und die Unterrichtsprozesse müssen ideal verlaufen sein, aber die Lernenden lassen sich nicht mehr diskriminieren.

Zur Begründung von Leistungsmessungen und Prüfungen wird immer wieder verwiesen auf folgende Funktionen:

- Leistungsmotivation
- Hilfe zur Selbstbeurteilung
- Information der Erziehungsberechtigten²

Die Vehemenz, mit der von höherer Stelle die sogenannten „Einheitsnoten“ etwa in Baden-Württemberg per Erlass ohne Angabe von Gründen verboten wurden (als linke Lehrer sie aus

¹ vgl. HEIPCKE Leistungsmessung (1974), 85 - ANGER u.a. (1965), 7 geben das Prinzip offen zu: "Die Aufgabe durfte für die Schülergruppe, für die sie verwendet werden sollte, weder zu leicht noch zu schwer sein. Wurde eine Aufgabe im 5. Schuljahr von mehr als 90% aller Schüler richtig gelöst, dann hielten wir ihre Verwendung im Test für nicht ratsam." Sie folgen damit einer Gepflogenheit der Testkonstrukteure, die Aufgaben zu wählen, die die grösste Trennschärfe aufweisen. s. KRÜGER u.a. (1975)

² HEIPCKE (1974), 84

Einsicht in die unabweisbare Willkür jeglicher Notengebung propagiert hatten) kultusministerielle Vorschriften, nach denen die Noten über die ganze Skala wie die Gausssche Glockenkurve verteilt sein müssten¹ und die peinlich berührten oder gar entrüsteten Reaktionen, die ein Kollegium noch heute kennzeichnen, wenn „herauskommt“, dass ein Kollege seit Jahren keinen Durchgefallenen oder Sitzenbleiber mehr aufzuweisen hat, zeigen, dass diese Funktionen zumindest nur untergeordnete Bedeutung haben. Entscheidend ist demgegenüber die Auslese- und Disziplinierungsfunktion.² Das Interesse, das der Aspekt der Kontrolle und Evaluation von allen Aspekten des Unterrichts bei den finanzierenden Instanzen genießt, besagt nichts anderes, als dass das Glücken des Lernprozesses gegenüber der Diskriminierung von Lernenden geradezu irrelevant ist. Wo Leistungsmessung sich nicht von vornherein zum wichtigsten Aspekt erhebt, steht sie notgedrungen im Widerspruch zu genuin didaktischen Intentionen, sei es nun auf der Ebene der Ziele, Inhalte, Methoden oder Lehrmaterialien. Sie reisst den Lehrer zwischen der Rolle des Richters und der des Helfers hin und her. Der Lehrer hat diesen Widerspruch in seiner Person zu bewältigen. Vor allem ROGERS³ hat versucht aufzuzeigen, dass dieser Widerspruch die Schüler in eine echte Beziehungsfalle lockt.⁴ Als Pädagoge wird der Lehrer – wenn er den Namen verdient – darum bemüht sein, eine menschlich warme Beziehung zum Lernenden aufzubauen; kaum ist er dem Lernenden nahe, muss er ihn durch eine Note mehr oder weniger abweisen.

HEIPCKEs Hinweis deckt auch wichtige Unterschiede zwischen Leistungs- und Warenprüfung auf. Während am Markt nur je und dann, aber nicht grundsätzlich Interesse daran besteht, dass zwischen den Waren einer Sorte Qualitätsunterschiede bestehen, schaffen Leistungstests erst solche Unterschiede oder machen sie erst richtig fühlbar. Während Warentests in der Regel so konstruiert sind, dass man wirklich Informationen über die Qualität einer Ware erhält, die in einem meist vom Prüfer bzw. seinen Geldgebern selbst bestimmbaren Grade objektiv sind, kann man von Leistungsmessung wohl in keinem Fall sagen, dass sie wirklich Leistung misst; sie dient nur dazu, im Bewusstsein der Menschen den Massstab der Leistung zu verankern und damit Unterschiede, wenn nicht zu schaffen, so doch

¹ Noch heute lassen sich Schuldirektoren die Mittelwerte und Standardabweichungen von Noten bei Klassenarbeiten einreichen, mit deren Hilfe sie überprüfen können, ob die Noten analog der Gaussschen Glockenkurve verteilt sind. Die Anwendung der "Normalverteilung" - wie die Glockenkurve in der Statistik gewöhnlich genannt wird - auf Noten ist schon aus zwei Gründenbarer Unsinn: - 1. Die Normalverteilung setzt Messwerte voraus; Noten sind aber nur Rangwerte. - 2. Die Skala der Werte darf bei der Normalverteilung prinzipiell nicht nach oben hin begrenzt sein; die deutsche Notenskala kann aber z.B. prinzipiell keinen Wert über 6 annehmen.

² vgl. HEIPCKE, a.a.O., S. 84

³ ROGERS (1974), 182

⁴ Der Ausdruck wurde geprägt von WATZLAWICK u.a. (1969), bes. 194ff

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

enorm zu steigern. Am ehesten gleichen Leistungstests den Warentests noch, wenn sie sich wie die REFA-Technik unmittelbar auf die Produktivkraft des arbeitenden Menschen beziehen. Allerdings sind auch hier schon unmittelbare psychologische Rückwirkungen möglich, die die Qualitätssteigerung ausserordentlich erleichtern und damit den Menschen zur „willkommensten aller Waren“ machen, weil der Test selbst hier die Qualitätssteigerung herbeiführen kann und damit zusätzliche Investitionen erübrigt.¹

¹ Man kann die REFA-Technik auch als ein frühes Beispiel von dem sehen, was man später "Aktionsforschung" nannte. (Zur Aktionsforschung s.a. Kap. 3). Sie deutet bereits die Ambivalenz der Aktionsforschung an.

¹ In der Begründung zum Hochschulrahmengesetzentwurf § 12 Abs.3 heisst es sogar ausdrücklich, Prüfungsordnungen sollten "allzu detaillierte Festlegungen" vermeiden.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

1.34 Soziologische Aspekte

Sollwerte, wie sie von finanzierenden Instanzen vorgegeben werden, werden von den Evaluationstechnikern bei der Konstruktion ihrer Tests interpretiert. Die Evaluationstechniker haben dabei einen erheblichen Interpretationsspielraum, weil keine Prüfungsordnung den Prüfungsverlauf so programmieren kann und will,¹ dass ihnen nur noch die Durchführung des Tests bliebe. Diesen Interpretationsspielraum nützen sie in der Regel freilich nur, um die in den Prüfungsordnungen meist nur zaghaft angedeuteten Mittelschichtsideologien enorm zu verstärken.

Ist schon die Testsituation an sich eine Situation, die z.B. ein Arbeiter nur in Analogie zu den Verhältnissen am Arbeitsplatz als schikanös deuten kann, ist also ein Arbeiter schon allein durch die Testsituation benachteiligt, weil sie ihm keine positive Identifikationsmöglichkeit bietet, so gerät er durch die Auswahl der Testinhalte völlig ins Hintertreffen.² Die oben zitierten Beispiele des Frankfurter Wortschatztestes, die seine Testkonstrukteure gewählt haben, um Prinzip und Verfahren des Tests zu erklären, sind in dieser Hinsicht noch eher besonders harmlose Beispiele. Immerhin: *beschwichtigen* gehört wie sein Äquivalent *besänftigen* vermutlich in keinem regionalen Dialekt zum aktiven Wortschatz eines Arbeiters. Der wird eher von *bremsen* reden oder in bestimmten Kontexten von *bemachen* oder *bescheissen*, wenn ein Unternehmer z.B. eine aufgebrachte Gruppe entlassener Arbeiter mit wohlgesetzten Worten daran zu hindern versucht, ihm zu schaden. Nicht selten wählt er dafür bildreiche Topoi³ wie *mit Honig bekleckern* oder ähnlich.

Frist kommt im aktiven Wortschatz der Arbeiter in dem Zusammenhang *fristlose Entlassung* vor, freilich in der Weise, dass die „Grundbedeutung“ von *Frist* als ‚Zeitraum‘ nicht mehr mitgedacht werden dürfte. Der Ausdruck ist aus der Sprache der Vorgesetzten als Gesamtausdruck derart entlehnt, dass das Wortfeld, dem *Frist* entstammt, nicht einmal mehr rekonstruiert werden könnte, so wie *quitt* im Deutschen im Zusammenhang *wir sind miteinander*

¹ In der Begründung zum Hochschulrahmengesetzentwurf §12 Abs.3 heisst es sogar ausdrücklich, Prüfungsordnungen sollten "allzu detaillierte Festlegungen" vermeiden

² ROTHE/UTZT (1975) und HERMANN (1975), 48 weisen darauf hin, dass auch Testanweisungen nicht selten missverständlich sind.

³ Der Begriff "Topos" oder "Sozialer Topos" wurde von OSKAR NEGOT (1971) aus der Rhetorik in die Soziolinguistik eingeführt. Er bedeutet soviel wie "stehende Wendung". Es handelt sich also nicht um Ausdrücke, die erst in dem Moment des Aussprechens gebildet werden, sondern um feste, in der betreffenden Subkultur verbreiteten Redewendungen, die NEGOT als solidaritätsstärkend interpretiert.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

quitt vorkommt, ohne dass das Wortfeld noch gegenwärtig ist,¹ in dem *quite* im Französischen steht, aus dem es entlehnt wurde. *Fristlose Entlassung* heisst hier soviel wie ‚Rausschmiss,‘ d.h. die Isolierung des Zeitaspekts in der Sprache der Vorgesetzten ist rückgängig gemacht. Auf die Idee, den Zeitaspekt an den Vorgang der Entlassung zu isolieren, kann auch nur ein Mensch kommen, der als Selbständiger oder Beamter nicht von derartigen Ereignissen bedroht wird. Bei Arbeitern ist dieser Ausdruck wegen der Gefahr, die für ihre Existenz von ihm ausgeht, äusserst emotional besetzt. Das dürfte sie bestenfalls dunkel ahnen lassen, dass *Frist* etwas mit *Zeit* zu tun hat, zumal ihnen die in den oberen Schichten verbreiteten Gepflogenheiten des distanzierten Umgangs mit Sprache wenig vertraut sind.

Wenn die Konstrukteure des Frankfurter Wortschatztests die von ihnen angegebene Literatur wirklich gelesen haben,² war ihnen diese Problematik zumindest in Ansätzen bekannt. Wahrscheinlich aber haben Selbstschutzmechanismen die hier lauernden Probleme aus ihrem Blickfeld gerückt. Sonst wären wenigstens Versuche gemacht worden, den Test auch im Hinblick auf schichtenspezifische Unterschiede zu eichen, wie die Unterschiede zwischen Stadt- und Landschulen bewusst zur Kenntnis genommen wurden. Diese hätten freilich das Grundproblem nicht gelöst. Denn nach allem, was wir von den Sprechweisen der Sozialschichten wissen, haben Angehörige der oberen Schichten mit denen der unteren kaum Probleme, nicht aber umgekehrt.³

Die Unterprivilegierung der Arbeiterkinder wird jedoch am stärksten durch den Sprachbegriff bewerkstelligt, der diesem Test zugrunde liegt. ANGER u.a. gehen aus von einer Auffassung, nach der Wörter eine Art „Gefäss“ für Gemeintes darstellen. Nach dieser „Gefäss“-Theorie von Sprache kann man einen Bedeutungskern ("Denotation") von Nebenbedeutungen unterscheiden, die von Kontext zu Kontext wechseln ("Konnotationen").⁴ Diese Auffassung wird in der Sprachwissenschaft heute kaum noch vertreten. Sie entspricht aber von allen Sprachbegriffen am meisten einer in den oberen Schichten verbreiteten Mentalität, deren Grundoperationen Zerlegen und Klassifizieren sind. Das Modell dieses Sprachbegriffs ist das

¹ Vermutlich sehen sogar Philosophen nicht einmal mehr den Zusammenhang von "quitt" mit "quittieren" und "Quittung"

² Von den 12 angegebenen Titeln gehen wenigstens zwei (BERNSTEIN, ROEDER) explizit auf die hier angesprochenen Probleme ein.

³ Wer sich mit diesen spezifisch soziolinguistischen Problemen weiter beschäftigen will, sei verwiesen auf HAGER u.a. (1973) oder JÄGER u.a. (1972). Zum Problem der "culture fair tests", die vor allem CATTELL entwickelt hat, vgl. HERMANN (1975). CATTELLS Test ist von WEISS (1974) auf deutsche Verhältnisse übertragen worden.

⁴ vgl. dazu S.J. SCHMIDT (1969)

Lexikon. Wörter sind danach wohlgeordnete Lexikoneintragen, die in Kontexten nur spezifiziert werden.

Arbeiter dagegen kennzeichnet – in der mittelschichtsspezifischen Charakterisierung durch die Soziolinguisten – eine kontextabhängige „situationsverhaftete“ Sprechweise,¹ mit anderen Worten: Die jeweilige Situation und die konkreten Lebensumstände bestimmen ihre Sprechhandlungen so stark, dass es ihnen schwer fällt, sich von ihnen zu lösen, gleichsam durch Abstraktion sich ihnen gegenüberzustellen. Ihre Sprechhandlungen sind nicht so stark, dass sie über Situation und Lebensumstände wenigsten gedanklich – planend derart verfügen, dass sie für andere verständlich werden, die sich nicht unmittelbar in der gleichen Lage befinden. Vielmehr scheinen Situation und Lebensumstände eher über Sprechhandlungen derart zu verfügen, dass es nur mühsam gelingt, aufgrund von blossen Gesprächen zu Erkenntnissen zu kommen oder Erkenntnisse auch nur in ihr Selbstverständnis verändernd einzubauen. Offensichtlich besteht am Arbeitsplatz oder in der Reproduktionssphäre auch nur wenig Anlass, sich um die Verdichtung von Sprechsituationen in Lexikonbedeutungen und ihre geschickte Anwendung in „Kontexten“ zu bemühen. Lexikonwörter und die Regeln für ihren Gebrauch, das muss an die Anweisungen der Vorgesetzten und ihre Befolgung erinnern. Grund genug, um sich unbewusst emotional gegen Wortschatzübungen zu sperren, wie sie durch den Frankfurter Wortschatztest abgeprüft werden.

Die „bürgerlichen Durchschnittserwartungen,“ die WAGNER bei den Prüfern entdeckt,² gehen bei den objektivierten Tests also in durchaus vergleichbarer Weise in die von ihren Konstrukteuren konzipierten Testinhalte und -operationen ein. Die den Leistungstest implizite Diskriminierung der Arbeiter dürfte durch die Lehrer weiter verstärkt werden. Objektivierte Leistungstests dürften es zwar erschweren, dass Lehrer sie über die ihnen impliziten hinaus wie die Zensur bewusst oder unbewusst als Mittel zur rückhaltlosen Durchsetzung sozialer Vorurteile einsetzen.³ Umgekehrt können sie aber sehr wohl eine gezielte Förderung von Arbeiterkindern, auch wenn diese von Lehrern intendiert werden, stark behindern.

Der Frankfurter Wortschatztest ist nur ein relativ zufällig herausgegriffenes Beispiel, wie Testkonstrukteure bei der Auswahl von Testinhalten und -operationen sich an den Normen der oberen Sozialschichten orientieren und damit zum Vermittler mittelschichtiger Ideologien werden.

¹ Das war sogar eine der ersten "Entdeckungen" der Soziolinguistik. s. SCHATZMANN/STRAUSS (1972)

² WAGNER, W. (1973), 59

³ JÄGER/DUHM (1971) 165

1.35 Psychologische Aspekte

Die objektivierten Leistungstests wie die unterrichtsbegleitenden Prüfverfahren wollen objektiver und damit „gerechter“ sein als die herkömmlichen Prüfungstechniken. Sie wollen mehr sein als die Mut- und Geduldsproben der Initiationsriten. Sie wollen die Qualität von Leistungen messen. Beides setzt voraus, dass sie wirklich nicht etwas anderes messen als Leistung. Es wurde bereits aufgezeigt, dass die Leistungstests in hohem Grade eher die soziale Herkunft eines Prüflings messen. Es kann aber auch nachgewiesen werden, dass Fehleinstellungen als Folgen frühkindlicher Sozialisation einen nicht geringeren Einfluss auf Prüfungsergebnisse haben.

Amerikanische Studien haben ergeben, dass bei Studenten kurz vor der mündlichen Prüfung folgende körperliche Veränderungen beobachtet wurden:

- der Herzschlag war schneller
- beide Blutdruckwerte waren erhöht
- die Körpertemperatur war gesteigert
- die Speichelproduktion war vermindert
- Schweißbildung an der Handinnenfläche führte zu einer veränderten Hautelektrizität.¹

Es handelt sich bei diesen Veränderungen durchweg um ein „Ergebnis der hormonellen Umstellung zum Sympathicotonus“.² Prüflinge selbst machten in einer Untersuchung von MOELLER über ihr subjektives Befinden folgende Angaben:

In über der Hälfte der Fälle fanden sich 29 von 151 vorgelegten Angstphänomenen: wie

1. Herzklopfen in 93%.
2. schnellerer Herzschlag in 93%.
3. erregte Stimmung in 85%.
4. ängstliche Stimmung in 80%.
5. Gefühl der Anspannung in 75%.
6. Konzentrationsunfähigkeit in 75%.³

¹ a.a.O., S. 154

² MOELLER (1973), 153

³ ebenda, 154

Von den weiter genannten Phänomenen interessant sind vor allem folgende:

Gedankenblock in 63%, Verlust des geistigen Überblicks in 64%, Neigung zu Zweifeln in 63%, leichte Vergesslichkeit in 55%, sog. automatisches Denken in 55%.¹

MOELLER versucht derartige Befunde zu analysieren und kommt zu folgendem Ergebnis:

Je nach Stärke der Gefahr und je nach Verfassung des betroffenen Individuums finden die Reaktionen (der Angst, G.S.) der Reihe nach zuerst auf geistiger, dann auf affektiver, schliesslich auf körperlicher Ebene statt, d.h. sie fallen auf phylogenetisch, aber auch ontogenetisch frühere Stufen zurück."²

Prüfungen aktualisieren psychische Konflikte.³ In der Regel wirken sich diese auf das Prüfungsergebnis negativ aus. Es gibt aber auch Fälle, wo diese dazu führen, dass sich der Prüfling „selbst übertrifft“. Ich erinnere mich an einen Mathematiklehrer, der – eigenen Angaben zufolge – seit seiner Schulzeit sämtliche Prüfungen (auch die pädagogischen) mit „sehr gut“ bestanden hatte, der aber im normalen Unterricht total versagte. Sobald er von einer höhergestellten Persönlichkeit (Schuldirektor, Oberschulrat) überprüft wurde, und dabei war es gleichgültig, ob er darauf vorbereitet war oder nicht, steigerten sich seine kognitiven und didaktischen Fähigkeiten in fast unvorstellbarer Weise. Im normalen Unterricht dagegen hatte er Verwirrungszustände, konnte sich nicht konzentrieren, verrechnete sich bei den simpelsten Aufgaben, legte seinen Unterricht didaktisch schlecht an, überwarf sich mit der Klasse wegen ausgesprochener Nichtigkeiten, war also im ganzen ein bemitleidenswertes Bündel aus Unfähigkeit und Tollpatschigkeit.

Prüfungsneurosen können also nicht nur das Leistungsverhalten in Prüfungssituationen, sondern – und das wird in der Forschung leider nicht beachtet – auch umgekehrt im Alltag erheblich beeinträchtigen. Solche Verhaltensdeformationen dürften sehr viel Ähnlichkeit mit der bekannteren Psychopathologie des Casanovas haben, der ja nicht selten Potenzschwierigkeiten bekommt, wenn es nichts mehr zu erobern gibt. Eine Verhaltenstherapie, die diese Art von Patienten dazu bringt, in jeder Lebenssituation eine Prüfungs- bzw. Eroberungssituation zu sehen, würde übrigens das zugrunde liegende Leiden mit Sicherheit nur verschlimmern. MOELLERs Fazit aus seinen wichtigen Forschungen zur Prüfungsangst, dass *der Anspruch der Prüfung, Wissen und Kenntnisse zu 'messen' in den dargestellten Fällen unmöglich wird,*

¹ ebenda

² ebenda, 156

³ vgl. WAGNER (1973) 172

da Neurotiker den Leistungsbeweis aus irrationalen Gründen nicht liefern,¹ ist also dahingehend zu modifizieren, dass sie aus irrationalen Gründen einen Leistungsbeweis liefern, der im Gegensatz zum alltäglichen Verhalten stehen kann und darum keinerlei Vorhersagekraft besitzt. MOELLERs empirische Erhebungen zeigen, dass es sich nicht um eine Minderheit, geschweige denn um Einzelfälle handelt, in denen überwiegend anderes gemessen wird als Leistung, es ist eher umgekehrt: Es scheint nur selten vorzukommen, dass man den Eindruck hat, dass ein Prüfling in der Prüfungssituation nicht zur Hauptsache seine persönlichen Probleme „abarbeitet“.

Dass sadistische Tendenzen, die die „Prüfer“ in den Initiationsriten zweifellos auszeichneten,² auch heute noch in den Prüfungen nachwirken, ist bislang vielfältig vermutet, aber nicht empirisch untersucht worden. Dass selbst objektivierte Leistungstests nicht frei davon sind, verrät eine Regel, die WENDELER den Testkonstrukteuren gibt:

Die Art der Aufgabenstellung sollte den Schülern keine äusseren Hilfen geben, die sie zur richtigen Lösung hinlenken. Solche äusseren Anhaltspunkte sollten, wenn überhaupt, nur zur falschen Antwort lenken.³

1.36 Historische Aspekte

ANGER u.a. stellen in ihren Erläuterungen zum Frankfurter Wortschatztest ausdrücklich fest:

Systematische Wortschatzübungen vor der Testprüfung bringen ein deutlich nachweisbares Absinken ihres diagnostischen Wertes mit sich.⁴

Die Tatsache der Übbarkeit dürfte mehr oder weniger für alle Tests zutreffen. In ihrem Rahmen reduziert sich die Bedeutung der Tests auf ein Mittel, den jeweils erreichten Stand der Übungen in etwa zu messen. Es ist dementsprechend anzunehmen, dass die Beteiligung an einem Test Lerneffekte hinterlässt, die zur Privilegierung gegenüber denjenigen führt, die noch nie einen vergleichbaren Test mitgemacht haben. Erzählungen älterer Schüler oder Rezeptbücher, die z.Zt. vor allem im Vorschulalter Kinder auf bestimmte Aufgabentypen trimmen, dürften den Wert solcher Tests ebenfalls sehr schnell beeinträchtigen. Es sei hier

¹ Moeller, 172

² STENGEL (1936), passim

³ WENDELER (1970), 30

⁴ ANGER u.a. (1965)

einmal davon abgesehen, dass die meisten Tests nur auf Grund von Retests als reliabel gelten, die Lerneffekte grundsätzlich nicht berücksichtigen.¹

Dieser Umstand weist auf eine eigentümliche Reduktion der Historizität von Ereignissen hin. Geschichte wird in den Tests nur in den Begriffen „Lebensalter“ und „Intelligenzalter“ bzw. „Testalter“ aufgefangen. Es wird vorausgesetzt, dass sich die Lernprozesse in einer historischen Epoche in ein und derselben Weise, im gleichen Tempo und in der gleichen Besonderung vollziehen, was nichts anderes heisst, als dass sich in dieser Zeit nichts wesentlich ändert. Geschichte wird reduziert auf die Geschichte von Individuen, und diese wieder auf eine vorhersagbare Linie. Diese Reduktionsvorgänge werden nicht problematisiert. Sie werden auch nicht völlig gedeckt durch die Prämissen positivistischer Wissenschaftsverständnisse, die Geschichte in die Nähe metaphysischer Hirngespinnste rücken, weil sie nicht hier und jetzt erfahrbar und d.h. vor allem messbar ist.² Denn gerade die Einführung solcher Begriffe wie „Lebensalter“ zeigt, dass man ohne einen Geschichtsbegriff nicht ganz auskommt. Allerdings handelt es sich wohl mehr um einen Pseudogeschichtsbegriff, der mehr mit Statik und Linearität zu tun hat, der nicht geklärt wird, nicht einmal in bezug auf die Spannung zwischen diesen beiden Begriffen, an den man nur glauben kann. Das deutet zugleich das Ausmass an Projektion an, das im Gefolge von Popper in der Polemik gegen die Historiker steckt.

Dass an verschiedenen Orten, z.B. einer Grossstadt wie Hamburg und in einem Dorf im Bayrischen Wald, die historische Situation eine völlig andere sein kann, wird von diesem Geschichtsverständnis erst recht nicht erfasst. ANGER u.a. entgeht dieser Unterschied zwar nicht; ihr Versuch, ihm gerecht zu werden, ist allerdings nur eine Krücke: Sie empfehlen, Landschüler generell anders zu beurteilen als Stadtschüler. Sie ändern nicht viel an dem Eindruck, dass Tests generell Prokrustesbetten sind, die die historische Situation in der sich ein Individuum befindet, grundsätzlich nicht berücksichtigt.³

1.37 Zusammenfassung

¹ vgl. MOSER (1975), 118, der auch darauf hinweist, dass die von LIENERT (1969) bevorzugten Methoden der Reliabilitätsgewinnung durch Vergleich von Testhälften nicht unproblematisch sind.

² vgl. POPPER (1957)

³ KRÜGER u.a. (1975), 47 weisen darauf hin, dass schon die zeitliche Kluft zwischen Testherstellung und Testverwendung, die in der Regel mindestens zwei Jahre umfasst, die Tests unbrauchbar macht.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Thesenhaft zusammengefasst sprechen also folgende Gründe gegen die Objektivität von Leistungstests als den am besten entwickelten Prüfungstechniken:

1. Die vorgegebene Objektivität der Tests und die Relevanz des Testinhalts stehen in umgekehrt proportionalem Verhältnis zueinander.
2. Objektivisierte Leistungstests verschieben die Subjektivität und Willkür von Prüfungen nur auf andere Ebenen.
3. Objektivisierte Leistungstests sind wie alle Prüfungen so angelegt, dass sie unbedingt verhindern müssen, dass alle alles richtig machen.
4. Objektivisierte Leistungstests benachteiligen die unteren Bevölkerungsschichten und propagieren ungeniert die Normen und Ideologien herrschender Kreise.
5. Leistungstests aktualisieren psychische Konflikte und führen – durch die Prüfungssituation bedingt – zu einem Verhalten, das sich stark vom alltäglichen unterscheidet und darum gerade keinen prognostischen Wert hat.
6. Tests reduzieren den Begriff Geschichte auf den von Statik und Linearität und können daher die unterschiedliche historische Situation der Prüflinge so gut wie überhaupt nicht berücksichtigen.

Ich möchte betonen, dass es sich zumindest bei Argument 2, 4, 5 und 6 um eine Kritik handelt, die sich an den Massstäben orientiert, die die Konstrukteure von Leistungstest sich selbst gesetzt haben. Argument 1 und 3 widersprechen ihren eigenen Massstäben nur dann, wenn sie Unterricht nicht von der Evaluation her aufbauen wollen.

1.4 Zur Kritik des Vergleichbarkeitsanspruchs von Prüfungen am Beispiel des 'Normenbuchs Deutsch'

In der Evaluationsforschung unterscheidet man „gruppenbezogene“ und „lernbezogene“ Prüfungsbewertungen.¹

Gruppenbezogen sind Noten oder Testwerte, wenn sie im Vergleich zu den Noten oder Testwerten anderer Lernender bestimmt wurden. Lernzielbezogen ist ein solches Urteil, wenn es anzugeben versucht, in welchem Grade ein Lernender ein Lernziel erreicht hat. Da es bei der letzteren Kategorie von Noten und Testwerten passieren kann, dass keine oder nur eine

¹ WENDELER (1970), 64ff

sehr schlechte Diskriminierung zwischen den Schülern möglich ist, gehören die meisten Urteile der ersten Kategorie an. Allerdings beziehen sich die Prüfungsurteile auch hier fast immer nur auf die Lernenden einer Schulklasse, wenn nicht gar auf die, die man gerade eben geprüft hat. Theoretisch wäre es denkbar, und es gibt sicher auch irgendwo praktische Beispiele dafür, dass jemand in einer „guten“ Klasse sitzen bleibt, der – setzen wir einmal die Möglichkeit „gerechter“ Beurteilung innerhalb einer überschaubaren Gruppe voraus – mit der gleichen Leistung in einer „schlechten“ Klasse Primus wäre und umgekehrt. Weil solche oder noch extremere Fälle nicht ausgeschlossen werden können, entsteht hier besonders für weiterführende Schulen oder für die „Abnehmer“ in Staat und Wirtschaft ein Problem, das in letzter Zeit vor allem bei Abiturzeugnissen akut geworden ist und zu einer Reihe von aufsehererregenden Gerichtsprozessen geführt hat. Es handelt sich um das Problem der Vergleichbarkeit von Noten. Dieses Problem ergibt sich natürlich auch bei den objektivierten Leistungstests. Ein Test kann die Form einer „Standardarbeit“¹ haben und den Anspruch erheben, objektiv zu sein, bezieht sich aber in dieser Form nur auf eine bestimmte Schulklasse. Seine Ergebnisse in einer Klasse sind also nicht mit denen einer anderen vergleichbar. Wiewohl alle grösseren Tests – wie der Frankfurter Wortschatztest – sich auch um Vergleichbarkeit bemühen, ist der Vergleichbarkeitsanspruch also nicht immer identisch mit dem der Objektivität.²

Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18.7.72 ist z.B. der Numerus clausus der Hochschulen in der BRD nur vertretbar, wenn die Vergleichbarkeit der Anforderungen gesichert ist. Das Problem der Vergleichbarkeit von Noten geht sicher nicht – wie man nach diesem Urteil meinen könnte – in dem der Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen auf. Selbst bei den „objektivierten“ Leistungstests, bei denen die Prüfungsanforderungen zumeist dieselben sind,³ konnten – wie wir im vorigen Kapitel gesehen hatten – die Prüfungsergebnisse noch lange nicht den Anspruch der Vergleichbarkeit erheben. Aber auch für einen Laien mit einem gewissen Bildungsniveau ist es nur allzu offenkundig, dass der Objektivitätsanspruch sofort hinfällig wird, wenn nicht wenigstens die Prüfungsanforderungen den Schein der Vergleichbarkeit erwecken.

¹ ebda.

² Der folgende Abschnitt dieses Kapitels wurde unter dem Titel „NORMENBÜCHER oder neue Filterinstrumente zur Regelung des Hochschulzugangs“ partiell verändert abgedruckt in: Doeblemann, Martin (Hg): Wem gehört die Universität. Gießen 1977, 255-266. – Dort weitere Belege. Die Normenbücher gerieten wenig später wieder aus der Diskussion.

³ Wenn er auch zugeben muss, dass er diesem Anspruch nur schlecht genügt. Der Wortschatz auf dem Lande ist ein anderer als der in der Stadt

Die Kultusministerkonferenz hat das oben erwähnte Urteil zum Anlass genommen in Sachen „Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen“ initiativ zu werden. Vor dem in Baden-Württemberg schon seit langem praktizierten Einheitsabitur ist sie wohl weniger wegen dessen evaluationstheoretischer Unhaltbarkeit zurückgeschreckt als wegen des mit ihm verbundenen Verwaltungs- und Finanzierungsaufwands. Stattdessen hat sie etwas Neues kreiert und – weil sie von dieser Neuschöpfung wohl selbst nicht überzeugt war – ohne jegliche öffentliche Diskussion sogleich beschlossen: die Einführung von „Normenbüchern“.

Diese Normenbücher zählen auf, welche abstrakten Gesichtspunkte nach Meinung der KMK bei der Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Abitursleistungen berücksichtigt, welche „aufgabenpezifischen“ und „aufgabenartunabhängigen“ Anforderungen auf welchen „Lernzielkontrollen“ für die Zensur wie „gewichtet“ werden müssten.

Die Normenbücher sind nicht nur für zukünftige Abiturienten von Bedeutung. Es ist nur eine Frage der Zeit, bis ein Musterprozess den gleichen Grundsatz der Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen z.B: für alle Versetzungen von einer Jahrgangsklasse in eine andere oder für alle Examina auf Hochschulebene in ähnlicher Weise verbindlich macht. Dann sind solche Normenbücher für alle Zeugnisse zu erwarten. Wahrscheinlich schwebt den Evaluationstechnologen in den Kultusministerien sogar eine ganze Batterie von Prüfungsarten (Normenbücher + Zentralabitur + Tests) als Ideal vor. Es ist klar, dass kein Lehrender, gerade auch der progressive oder linke nicht, an diesen Normenbüchern vorbei unterrichten kann. Nichts ist also z.Zt. dringlicher als eine Auseinandersetzung mit den Normenbüchern.

Ich will es vorwegnehmen: Bei allem Bemühen um jene „Ausgewogenheit“, die akademische Riten und wissenschaftliche Traditionen von mir erheischen – ich fürchte, mein Urteil ist mir doch zu „vernichtend“ geraten, als dass es nicht gerade dadurch bei dem einen oder anderen eine unverdiente „Mitleid“-Reaktion auslösen könnte. Man muss auch sehen, dass sie gegenüber dem Zentralabitur, das durch den Vergleich mit einem Lotteriespiel noch recht glimpflich charakterisiert ist, immerhin dem Prüfling einige Hinweise geben, was er tun muss, um das Durchfallrisiko wenigsten etwas einzuschränken.

Vielleicht ist das Normenbuch Deutsch, dessen Schwächen ich als germanistischer Linguist natürlich besonders schnell entdeckte, auch ein besonders schlechtes Beispiel. Es lassen sich jedenfalls bessere Normenbücher vorstellen. Den Konstrukteuren der objektivierten Leistungstests kann man nicht absprechen, dass sie für das Ziel der Prüfungsgerechtigkeit kaum eine Mühe gescheut haben. Wir sahen freilich, dass die verhassten „Mäuse“ der Subjektivität

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

und Willkür, die sie zur Vordertür herauszujagen versuchten, unbemerkt zur Hintertür wieder hineinströmten. Das Normenbuch Deutsch hat demgegenüber die Qualität eines Aufsatzes, den ein Verwaltungsbeamter an einem geruhsamen Nachmittag unter Zuhilfenahme von fachspezifischen Prüfungsordnungen und Lehrplänen zu einem Elaborat zusammengeschustert hat,¹ dem man nur die „Gewichtungsstufen“ um die Ohren schlagen kann, die er selbst den schlechtesten der Abituraufsätze vorbehalten will: „lückenhaft“, unverarbeitet, nicht problembezogen, undifferenziert, unkritisch.

Das Normenbuch Deutsch zerfällt in drei Abschnitte: Schriftliche Prüfung, mündliche Prüfung, Beispiele. Der erste Abschnitt sei hier exemplarisch besprochen. Er gibt die grösste Differenziertheit vor und ist für die Gesamtstruktur des Normenbuchs Deutsch repräsentativ. Hier sind wiederum drei Gesichtspunkte von zentraler Bedeutung:

- die aufgabenspezifischen Anforderungen
- die aufgabenartunabhängigen Anforderungen
- die Bewertungsart

Für alle Arten von Anforderungen wird eine Raster entwickelt. Bezüglich des Aufgabentyps 'Textanalyse' werden z.B. folgende aufgabenspezifischen Anforderungen gestellt:

- Verstehen der Aussage und der Kommunikationssituation
- Beherrschen fachspezifischer Grundbegriffe und Methoden
- Erkennen der sprachlichen Mittel und Erfassen der Textstruktur
- Erfassen von Wirkungszusammenhängen
- Erkennen des soziokulturellen Kontexts
- Werten des Textes²

Jede dieser Anforderungen wird dann durch zwei, manchmal drei Unteranforderungen „differenziert“ z.B. „Erkennen des soziokulturellen Kontexts“ durch:

- den Text in historische (auch geistesgeschichtliche) Zusammenhänge einordnen
- gesellschaftliche Bezüge des Textes aufzeigen.¹

¹ Nach der >DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT< (1975), 17 wurden die Normenbücher "unter Ausschluss der Öffentlichkeit in kleinen ad-hoc-Kommissionen, deren Mitglieder aus Schule und Kultusverwaltungen stammen, in wenigen Sitzungen erarbeitet."

² NORMENBUCH DEUTSCH (1975), 60

Dazu sogleich ein paar Einwände: Die letztere Unteranforderung gibt nicht mehr Information, als die Überschrift schon enthielt. Die erstgenannte führt einen Aspekt ein, der eigentlich bei jeder Anforderung eine Rolle spielt und darum nicht in einer Rubrik versteckt zu werden verdient, die ohnehin die meisten Anforderungen stellt, von den Autoren des Normenbuches Deutsch aber wohl als „Restrubrik“ betrachtet wird. Die Geringschätzung historischer Aspekte wird nicht nur an dieser Stelle deutlich.

Die in den Unteranforderungen vorgegebene aber faktisch nicht vorhandene Differenzierung ist repräsentativ: Die beliebige Interpretierbarkeit der Anforderungen wird durch sie eher noch beliebiger. Da keine Definitionen erfolgen und die Relationen ungeklärt bleiben, ist es weiterhin völlig dem Prüfer überlassen, wie er was bewerten will. Die Normenbücher werden an der Prüfungspraxis bestenfalls den Bezug der Argumentation ändern. Ihre Hauptstoßrichtung dürfte vielmehr der Unterricht sein. Darüber später mehr.

Die aufgabenartunabhängigen Anforderungen werden in drei Rubriken geordnet:

- Aufbau und Methode
- Gedankenführung
- Sprachverwendung

Diese drei Rubriken enthalten wieder Unter-Anforderungen, die bezüglich der „Sprachverwendung“ wieder unter drei Aspekten subsumiert sind:

1. Syntax

- Angemessen komplexer und variabler Satzbau
- Überschaubarkeit von Satzverzweigungen
- Gliedernder Gebrauch von Konjunktionen und Interpunktion
- Sinnvoller Tempus- und Modusgebrauch.

2. Semantik

- Verständliche und sachangemessene Ausdrucksweise
- Funktionsgerechter Gebrauch des Wortschatzes
- differenzierter Gebrauch von Fachbegriffen

¹ ebda

3. Pragmatik

- Aufgabenbezogene und intentionsgemässe Wahl der Stilebene
- Funktionsgerechte Konkretion und Abstraktion
- Funktionsgerechter Gebrauch von Stilmitteln.

Die Kritik an dieser Auferstehung normativer Sprachpädagogik unter dem Etikett ihres Gegenteils bewahre ich mir für einige Absätze später auf, wo ich sie zugespitzter formulieren kann.

Alle diese Einzelanforderungen sind nach drei Richtungen – sogenannte „Lernzielkontroll-ebenen“¹ – hin zu bewerten:

- Kennen
- Verwenden
- Urteilen

Die Bewertung vollzieht sich nach „Gewichtungsstufen“ die je nach Lernzielkontrollebene verschieden ist, und in einer „Bewertungseinheit“ zahlenmässig zusammengefasst ist.

Die Lernzielkontrollebene „Kennen“ wird im Normenbuch Deutsch so erläutert:

*„Kennen umfasst das in jedem Verstehen vorgegebene Wissen. Es drückt sich aus in einem für die Aufgabenstellung relevanten Verfügen über Fakten, Begriffe, Mittel, Methoden, Theorien und Modelle“.*²

Dieser Lernzielkontrollebene sind folgende „Gewichtungsstufen“ und „Bewertungseinheiten“ zugeordnet:

Gewichtungsstufen	Bewertungseinheiten
umfassend; differenziert	11 – 12
partiell; differenziert	9 – 10
vollständig; unzusammenhängend	6 – 8
unvollständig; unzusammenhängend	3 – 5

¹ ebda 61

² ebda

lückenhaft; unverarbeitet	0 – 2
---------------------------	-------

Messen wir die im Normenbuch Deutsch vorfindlichen Kenntnisse einmal probeweise an diesem Massstab:

Der vereinzelte Begriff der „Lernzielkontrollebene“ kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass nirgendwo im Normenbuch Deutsch evaluationswissenschaftliche Kenntnisse sichtbar werden. Fachkenntnisse werden zwar in dem Gebrauch von Termini wie z.B. Syntax, Semantik und Pragmatik angedeutet; diese werden aber entweder falsch verstanden (was hier unter „Semantik“ firmiert, hat mehr mit Lexik, was unter „Pragmatik“ mehr mit Stilistik zu tun) oder falsch „verwendet“: Alle drei Fachbegriffe, deren gleichwertige Unterscheidung auf den amerikanischen Philosophen Charles MORRIS zurückgeht, von diesem aber später mit guten Gründen als problematisch widerrufen wurde,¹ sind vor allem von jüngeren deskriptivistischen Forschungsrichtungen übernommen worden, die sich gegen nichts so entschieden gewandt haben wie gegen eine normative Sprachwissenschaft, und die „sich im Grab herumdrehen“ würden, wenn sie erführen, dass man ihre zentralen Begriffe wie hier wieder in einen normativen Verwendungszusammenhang stellt. Die eklektizistische Ansammlung von Fachbegriffen wie „Kommunikationssituation“, Textstruktur, Wirkungszusammenhänge, sozio-kulturelle Kontexte, Werten des Textes, die zum Teil völlig unterschiedlichen Forschungstraditionen entstammen, zeigtwie hier mit Begriffen herumjongliert wird, die nur halb „verstanden“geschweige denn „verarbeitet“ wurden. Es wird nicht der Ansatz einer Theorie mitgeliefert, die diese Begriffe zusammenhalten könnte. Es werden keine Mittel und Wege gezeigt, wie man zu einer solchen Theorie kommt. Die Methode der Darstellung beschränkt sich auf die Füllung vorgegebener Aspekte mit aufgelesenen Fetzen. Wo wird hier auch nur zaghaft der Versuch gemacht, die wissenschaftlichen Grundlagenkenntnisse, die man von schulpolitisch so gewichtigen Texten wie den Normenbüchern einfach verlangen muss, über die von ihnen selbst als niedrigst möglich ausgegebene „Gewichtungsstufe“ hinaus zu bringen: dass „für die Aufgabenstellung (hier: Schaffung der Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen, G.S.) relevante Verfügen über Fakten, Begriffe, Mittel, Methoden, Theorien und Modelle“ ist weniger als „lückenhaft“ und „unverarbeitet.“

Nach der Verlautbarung des Normenbuchs Deutsch bedeutet die Lernzielkontrollebene „Verwenden“

¹ MORRIS (1973), 332ff; er wurde dazu von der Kritik des Pragmatisten DEWEY angeregt.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

... „das Anwenden der Kenntnisse auf die gestellte Aufgabe, verbunden mit der Fähigkeit zur Darstellung enthaltener Probleme und zur Begründung möglicher Lösungen“¹

Dieser Lernzielkontrollebene werden folgende Gewichtungsstufen und Bewertungseinheiten zugeordnet:

Gewichtungsstufen	Bewertungseinheiten
ausgeprägt problembewusst	11 – 12
problembewusst; differenziert	9 – 10
begrenzt problembewusst; wenig differenziert	6 – 8
problembezogen; undifferenziert	3 – 5
nicht problembezogen; undifferenziert	0 – 2

Die Lernzielkontrollebenen „Kennen“, Verwenden und „Urteilen“ sind – wie es im Normenbuch Deutsch heisst – „nicht als voneinander isolierbar zu verstehen.“² Wie das zu begreifen sein soll, nachdem „Verwenden“ als „Anwenden der Kenntnisse“ definiert und damit die vorherige Isolierung der Kenntnisse vorausgesetzt wurde, wird dem Leser nicht mitgeteilt. Vermutlich ist letzteres nur als beschwichtigende Floskel gemeint, schon weil es nicht zu dem Stolz passt, mit dem sonst aller Orten Raster und Schubladen präsentiert werden.

Messen wir das Normenbuch Deutsch wieder paradoxerweise an den von ihm selbst aufgestellten Massstäben, so wird das in der Forderung nach Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen liegende zentrale Problem nicht einmal nur „undifferenziert“, sondern überhaupt nicht „dargestellt“, die gebotene Lösung nicht „begründet“. Das passt zu der Art, wie in der KMK so etwas wie Normenbücher „klammheimlich“ und ohne öffentliche Diskussion einfach beschlossen wird. Die im Normenbuch vorgesehenen Gewichtungsstufen für die Lernzielkontrollebene „Verwenden“ sehen für die von ihnen selbst praktizierte Art der „Verwendung“ von Kenntnissen nichts Angemessenes vor. Sie ist eben nicht nur undifferenziert, nichtproblembezogen; hier wird sogar versucht, dem Leser die Möglichkeit zu nehmen, Probleme (und erst recht diese differenziert) zu sehen.

¹ NORMENBUCH DEUTSCH (1975), 61

² ebda

Die dritte und letzte der im Normenbuch Deutsch angegebenen Lernzielkontrollebenen wird folgendermassen definiert:

„Urteilen schliesst die Fähigkeit ein, Schlüsse zu ziehen aus der durchgeführten Analyse der Problemerkörterung, je nach Art der Aufgabe Wertungen begründet vorzunehmen und ggf. das eigene Vorgehen kritisch zu beurteilen“.¹

Dieser Lernzielkontrollebene werden folgende „Gewichtungsstufen“ und Bewertungseinheiten“ zugeordnet:

Gewichtungsstufen	Bewertungseinheiten
selbständig wertend; differenziert	11 – 12
Alternativen aufzeigen; differenziert	9 – 10
begründend aber abhängig wertend; wenig differenziert	6 – 8
abhängig wertend; undifferenziert	3 – 5
unkritisch wertend; undifferenziert	0 – 2

Nach der Trennung von Kenntnissen und Anwendungen wird hier eine zusätzliche Trennung von Analyse bzw. Problemerkörterung und Bewertung auf einer darüber liegenden Ebene vorgenommen: Auf die Analyse bzw. Problemerkörterung folgen die aus ihr gezogenen „Schlüsse“ als „begründete“ Wertung.

Hier wird ein ganz bestimmter Aufbau eines Abituraufsatzes nahegelegt:

1. Analyse / Problemerkörterung

1.1. Kenntnisse

1.2. Anwendungen

2. Wertung

Den Wink bezüglich der „Nichtisolierbarkeit“ der Lernzielkontrollebenen aufgreifend und die Trennung zwischen Kenntnissen und Anwendungen entsprechend in jedes Kapitel hineinnehmend, könnte man die Binnengliederung nach dem oben angegebenen Raster für alle Analyseaufsätze folgendermassen vorwegnehmen:

¹ ebda

1. Analyse

1.1. Sinn der Aussage und Kommunikationssituation

1.2. Umformulierung von 1.1. in fachspezifische Begriffe

1.3. Methodische Analyse der sprachlichen Mittel und der Textstruktur

1.4. Wirkungszusammenhänge

1.5. Soziokultureller Kontext

2. Wertung

Der Hinweis, der Schüler brauche diesem Raster nicht „vollständig oder der Reihenfolge nach“¹ zu folgen, wird diesen wohl bestenfalls dazu anspornen, raffiniert, d.h. erkennbar zu verschleiern, dass er eben doch diesem Raster gefolgt ist. Das Normenbuch Deutsch sagt nicht einmal, wie es zu bewerten ist, wenn jemand von diesem Aufbau abweicht. Danach muss ein Abiturient schon ein „Riesendepp“ sein, wenn er nicht diesem Aufbau in etwa folgt. Jede noch so kreative, spritzige oder sonstwie originelle Abweichung von diesem Schema F läuft Gefahr, als nicht den Prüfungsanforderungen gemäss eine schlechte Note zu erhalten. Jene schematisch zergliedernde und lückenfüllende sadomasochistische Geistesart, der man in der Psychoanalyse den Namen „nekrophil“ (d.h. soviel wie „todes“- oder „tötungssüchtig“) gegeben hat, weil sie, rationalisiert als „formale Richtigkeit“ oder „wissenschaftliche Exaktheit“, den Geist sowie alles Lebendige und Kreative mit unterschiedlichen Folterinstrumenten auf ein totes Prinzip reduzieren muss. Diese Geistesart, die ohnehin in unserem Ausbildungssystem vorherrscht, wird damit obligatorisch.

Begründete Wertungen begegnen im Normenbuch Deutsch nicht; sie könnten ja auf mögliche Alternativen verweisen. Die zugrunde liegenden faktischen Wertungen gerieren sich eher als „wertfreie“ Feststellungen. Gerold SCHOLZ hat sie entsprechend als „Ideologie der Entideologisierung“ versucht zu kennzeichnen.²

Wertungen kommen explizit nur als Beispiele für die „Gewichtung“ von Prüfungsergebnissen vor. Diese „Gewichtungsstufen“ bewegen sich bei der Lernzielkontrollebene „Kennen“ auf vier verschiedenen Wertungsebenen:

1. Umfang:

¹ NORMENBUCH DEUTSCH (1975), 62

² □ s. sein Kommentar zu NORMENBUCH DEUTSCH (1975)

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

„umfassend“ = 11 – 12 BE¹

„partiell“ = 9 – 10 BE

„vollständig“ = 6 – 8 BE

„unvollständig“ = 3 – 5 BE

„lückenhaft“ = 0 – 2 BE

(Normalerweise würde man wohl „partiell“ nach „vollständig“ und „lückenhaft“ vor „partiell“ und „unvollständig“ plazieren. Nur einen Teil der derart durcheinandergewürfelten Rangordnung könnte man damit entschuldigen, dass diese Ebene gegenüber den anderen von untergeordneter Bedeutung sei.)

2. Differenziertheit:

„differenziert“ = 9 – 12 BE

(Was mit „differenziert“ gemeint ist, wird leider nicht weiter „differenziert“. Siehe die Lernzielkontrollebenen „Verwenden“ und „Urteilen“.)

3. Grad des Zusammenhangs:

„unzusammenhängend“ = 3 – 8 BE

(Auch diese Wertungsebene bleibt „unvollständig“. Ihr „Zusammenhang“ – pardon! – mit der 2. und der 4. Wertungsebene bleibt unklar.)

4. Verarbeitung:

„unverarbeitet“ = 0 – 2 BE

(Auch diese Wertungsebene tritt nur vereinzelt in Erscheinung. Ihr Zusammenhang mit Wertungsebene 2 und 3 ist ebenfalls unklar. Ihr einsames Vorkommen verrät eher, dass sie nicht in das Wertungssystem „verarbeitet“ wurde.)

Die Gewichtungsstufen setzten sich auf der Lernzielkontrollebene „Verwenden“ aus zwei verschiedenen Wertungsebenen zusammen:

1. Problembewusstheit:

„ausgeprägt problembewusst“ 11 – 12 BE

„problembewusst“ 9 – 10 BE

¹ BE = Bewertungseinheiten

„begrenzt problembewusst“ 6 – 8 BE

„problembezogen“ 3 – 5 BE

„nicht problembezogen“ 0 – 2 BE

(Die Wertungsebene zerfällt eigentlich in zwei: Problembewusstheit und Problembezogenheit. Dass beide Ebenen in einer Rangordnung zueinander stehen könnten und zwar derart, dass „problembezogen“ weniger ist als „begrenzt problembewusst“, wird vorher wohl kaum jemand in den Sinn gekommen sein. Auch bezüglich der Verwendung der Begriffe „problem-bewusst“ und „problembezogen“ kann man eigentlich nur ihre absolute Negation zur Bewertung verwenden. Freilich, darüber wird man vielleicht in einigen Jahren anders urteilen, wenn sich die hier vollzogene Umfunktionierung verbreiteter Abstrakta wegen der multiplika-torischen Wirkung, die von vergleichbaren Verlautbarungen (Lehrpläne oder Prüfungs-ordnungen) auszugehen pflegt, als modeschöpferisch erwiesen hat.)

2. Differenziertheit

„differenziert“ 9 – 12 BE

„wenig differenziert“ 6 – 8 BE

„undifferenziert“ 0 – 5 BE

(Die Wertungsebene findet auf allen Lernzielkontrollebenen Verwendung. Hier ist sie über alle Gewichtungsstufen verteilt. Was die Ebene der Differenziertheit gegenüber der der Pro-blembewusstheit an neuer Information bringt, wird nicht erläutert.

Die Gewichtungsstufen der Lernzielkontrollebene „Urteilen“ weisen fünf Wertungsebenen auf:

1. Selbständigkeit

„selbständig wertend“ 11 – 12 BE

„abhängig wertend“ 3 – 8 BE

(Die starke Betonung der Selbständigkeit bei der Wertung ist von individualistischen Traditionen – „abhängig“, nach der eine Parteinahme für einen bereits bekannten Standpunkt, mag sie auch noch so „begründet“ sein, als „abhängig“ mit höchstens 8 BE disqualifiziert werden kann.)

2. Divergenz:

„Alternativen aufzeigend“

(Wertungsebene zeigt zwar „Alternativen“ auf, welche Aspekte bei der Wertung noch berücksichtigt werden müssten, aber wohl kaum in dem Bewusstsein, dass es eine „alternative“ Wertungsebene ist, sonst hätte man sie kaum versucht, in Bezug auf die der Selbständigkeit komplementär zu definieren.)

3. Argumentation:

„begründend“ 6 – 8 BE

(Dass Begründung bei der Bewertung nur eine untergeordnete Rolle spielen würden, ergibt sich aus ihrem fast völligen Fehlen im Normenbuch Deutsch zwangsläufig, wird dementsprechend auch nicht „begründet“.)

4. Kritik:

„unkritisch“ 0 – 2 BE

(Auch die „unkritische“ Geringschätzung dieser Wertungsebene folgt mit einer gewissen Konsequenz aus dem Fehlen jeglicher Kritik im Normenbuch Deutsch.)

5. Differenziertheit:

„differenziert“ 9 – 12 BE

„wenig differenziert“ 5 – 8 BE

„undifferenziert“ 0 – 5 BE

(Der Einsatz dieser Wertungsebene in allen drei Lernkontrollebenen zeigt, wie wenig sie zur „Differenzierung“ beizutragen vermag. Auch hier wird wahrscheinlich darauf spekuliert, dass ein individualistisches Abweichen „von der Parteilinie“ wie man aus anderer Sicht sagen könnte: das Ausscheren aus der Solidarität der Beherrschten – systemerhaltend wirkt und darum belohnt werden muss.)

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Die Beziehungen zwischen den hier herauspräparierten Wertungsebenen werden nicht geklärt. Teilweise werden sie in eine Rangordnung gezwungen, wie sie der Alltagssprache bis dato nicht bekannt war (problembewusst – problembezogen; selbständig – Alternativen aufzeigend – begründend, aber abhängig – unabhängig – unkritisch). Die Wertungsebenen werden „lückenhaft“ oder in ungewöhnlicher Reihenfolge zur Geltung gebracht. Einzelne Wer-

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

tungsebenen treten nur auf einer Gewichtungsstufe in Erscheinung (unverarbeitet, Alternativen aufzeigend, begründend, unkritisch). Einige Wertungsebenen privilegieren offen individualistisches Verhalten (selbständig, differenziert); zumindest lassen sich damit offene Parteilichkeit und Solidarität abqualifizieren. Bislang im positiven Sinne verwendete Eigenschaften (problembezogen) erhalten eine negative Wertung.

Man wird diese bunt durcheinandergewürfelten Wertungsebenen dennoch nicht zum Anlass nehmen, um von einer „Umwertung aller Werte“ zu reden, weil das wenigstens eine gewisse Systematik voraussetzen würde. Sie sind vielmehr „unvollständig“, undifferenziert, unzusammenhängend, unverarbeitet, nicht problembezogen und „unkritisch“ d.h. sie werten sich selbst in einer Weise ab, wie es keine Kritik besser könnte.¹

Als das Bunderverfassungsgericht die „Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen“ zur Voraussetzung für eine vertretbare Handhabung des Numerus clausus erklärte, dachte es vermutlich an die Alternative des Zentralabiturs. Normenbücher erwecken den Eindruck, als handle es sich hier nur um Vorformen des Zentralabiturs. Man kann aber mit Fug und Recht bezweifeln, dass das Zentralabitur eine grössere Vergleichbarkeit erzielt.

Allein der Umstand, dass im Zentralabitur mehrere Themen angeboten werden, die – obwohl eher unvergleichlich – von den Prüfern gleichgewichtig behandelt werden (müssen), müsste eigentlich alle diesbezüglichen Illusionen zerstören. Aber selbst wenn nur ein Thema angeboten würde, können Prüfungsanforderungen erst einigermaßen den Schein der Vergleichbarkeit erwecken, wenn die Themenbehandlung nach expliziten (dem Prüfling bekannten) und präzise messbaren Kriterien beurteilt würde. In diesem Punkte sind Normenbücher sogar „problembewusster“, als sie zumindest Beurteilungskriterien mitliefern, wenn diese auch alles andere als messbar sind. Präzise messbar ist z.B. das Kriterium der Aufsatzlänge. Wiewohl die Länge einer Arbeit faktisch einen grossen Einfluss auf ihre Bewertung haben dürfte, ist freilich anzunehmen, dass man sich niemals offen zu einem derartigen Kriterium bekennen wird; seine Lächerlichkeit ist wohl doch zu offensichtlich. Das Beispiel zeigt aber, dass Zentralprüfungen, wenn sie die Prüfungsanforderungen wirklich vergleichbarer machen wollen, schon den Weg der objektivierten Leistungstests gehen müssten.² Dann würde sie

¹ Nach dem Gesagten ist natürlich auch nicht zu erwarten, dass das Normenbuch 'Deutsch' in Sachen 'Selbstkritik' mit leuchtendem Vorbild vorangeht. Selbstkritik ist ja nicht eine Sache der Herrschenden, in deren Namen so etwas wie Normenbücher beschlossen werden, sondern eine Sache der Beherrschten. (s. dazu der Kommentar von GRÜNDWALDT/HOFFACKER (1975).

² Diese prüften ja in Analogie zu den Intelligenztests, die vor GUILFORD reine "Speedtests" waren, ebenfalls vor allem messbare Fähigkeiten, die wie die Geschwindigkeit im Erledigen stupider Addierungsaufgaben in

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

aber immer noch die Kritik an dieser Prüfungsform voll treffen, die ich hier thesenhaft, wenn auch modifiziert so wiederholen möchte:

- Vergleichbarkeit und Relevanz der Prüfungskriterien stehen im umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander.
- Das Bemühen um Vergleichbarkeit verschiebt die Subjektivität und Willkür von Prüfungen nur auf andere Ebenen.
- Das Bemühen um Vergleichbarkeit ist widerdidaktisch, weil es unbedingt verhindern muss, dass alle alles richtig machen.
- Das Bemühen um Vergleichbarkeit geht auf Kosten ohnehin benachteiligter Bevölkerungsschichten.
- Das Bemühen um Vergleichbarkeit ist schon darum wertlos, weil die Prüfungssituation ein Verhalten provoziert, das sich stark vom alltäglichen unterscheidet.
- Das Bemühen um Vergleichbarkeit führt zur Nichtberücksichtigung der historischen Situation der Prüflinge, erfordert also die Liquidierung des Geschichtsbegriffs.

Die Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen scheint nur dann einigermaßen gewährleistet, wenn man allen Prüflingen in der gleichen Zeit die gleiche Aufgabe stellt. Natürlich lässt sich das nicht einmal durch Zentralprüfungen bewerkstelligen. In mündlichen Prüfungen scheitert das schon daran, dass das mindestens so viele Prüfer wie Prüflinge erfordern würde. In schriftlichen Prüfungen liesse sich dieser Grundsatz schon eher realisieren. Allerdings wäre auch hier notwendig, dass z.B. alle in den gleichen Fächern geprüft würden. Die derzeitige Differenzierung in Haupt- und Nebenfächer, die man zum Abitur unter Umständen „abwählen“ kann, wäre ausgeschlossen. Es dürfte auch keine Befreiung von bestimmten Fächern (Sport, Zeichnen usw.) etwa für Seh- oder Bewegungsbehinderte geben. Nur dann sind ja Prüfungsanforderungen wirklich vergleichbar.

Für solche Fälle, in denen sich gerichtliche Forderungen als wirklichkeitsfremd erweisen – und das ist bezüglich des Ausbildungssektors ziemlich häufig zu beklagen –, kennen Verwaltungsbeamte Umgehungspraktiken. Eine davon besteht darin, dass man die möglichen Realisierungen sammelt, von ihnen abstrahiert und diese Abstrahierung als Raster über die derzeit gängige Praxis wirft. Diese Umgehungspraktik ist möglich, weil Abstraktionen ge-

Bezug auf bestimmte Berufe natürlich eine Funktion haben können, im allgemeinen aber nicht relevanter sind als die Länge eines Aufsatzes.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>
Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>
Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

wöhnlich im Sinne eines „gemeinsamen Nenners“ missverstanden werden, der alle möglichen Fälle umfasst. Abstraktionen sind aber so gut wie immer Reduktionen und Verkürzungen, die – um im Bilde zu bleiben – nicht einmal den Bruchteil einer Ziffer dieses Nenners zu umfassen pflegen, willkürlich und unkontrolliert getroffene Auswahlen aus dem Spektrum des Möglichen, zufällige Ausschnitte aus einem bestimmten Blickwinkel, wenn nicht geradezu Projektionen, auf keinen Fall aber objektive Repräsentationen der konkreten Fälle. So ist es möglich, dass über derartige Umgehungspraktiken die gängige Praxis weitgehend abgeschirmt gegen die Forderungen des Gesetzes im wesentlichen aufrechterhalten oder gezielt eine neue dem Buchstaben des Gesetzes eher widerstrebende Praxis initiiert werden kann.

Das Normenbuch Deutsch scheint ein Beispiel für eine solche Umgehungspraktik darzustellen. Es liefert ein abstraktes Muster, das es gestattet, von der Rigorosität der Forderung abzusehen, dass alle Prüflinge den gleichen Prüfungsanforderungen (gleiche Zeit und Aufgabe) unterworfen werden, das dennoch den Anschein erwecken kann, als würde es die Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen wenigstens in etwa ermöglichen, und das zugleich die Chance eröffnet, die Unterrichtspraxis stärker der Prüfungspraxis und damit dem Zugriff der über sie bestimmenden Instanzen zu unterwerfen. Zentralprüfungen ohne derartige Normenbücher, sie mögen noch so sehr dem Grundsatz der Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen nahekommen, sind in ihrem Einfluss auf den Unterricht vergleichsweise diffus. In eine bestimmte Richtung lenken kann man Unterricht über das Sanktionsmittel der Prüfungen nur mit Hilfe von abstrakten Prüfungsanforderungen, wie sie Normenbücher enthalten. Dass die Normenbücher wissenschaftlichen Ansprüchen auch nicht entfernt gerecht werden, scheint demgegenüber von untergeordneter Bedeutung.

1.5. Auswirkungen von Prüfungen auf Unterrichts- und Lernprozesse

Wer die Geschichte der Pädagogik aufmerksam studiert, steht sehr schnell vor einem Rätsel: Selbst bei Pädagogen, die schon vor hunderten von Jahren ihre Vorstellungen formulierten und teilweise sogar praktisch erprobten, überrascht deren Modernität gegenüber dem, was wir heute immer noch in der alltäglichen Unterrichtspraxis erleben. In keinem Praxisfeld scheint Theorie so wenig Spuren hinterlassen zu haben wie im Ausbildungssektor, gerade auch in der Hochschule.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Natürlich spricht das auch trotz der Modernität nicht unbedingt für die Qualität der früheren Theorien des Ausbildungssektors, die zumindest im Hinblick auf ihre Ohnmacht und Wirkungslosigkeit einen blinden Fleck gehabt zu haben scheinen. Aber sie enthielten zumindest Ansätze, denen gegenüber die gegenwärtige Unterrichtspraxis eher wie die eines mittelalterlichen Gefängnisses anmutet.

Es ist hier nicht der Ort, eine Theorie des Ausbildungssektors auch nur zu skizzieren, die eine Auflösung dieses Rätsels bringt. Ich möchte an dieser Stelle nur einen „Hebel im Getriebe“ dieses Bereichs in seiner Wirkungsweise beschreiben, der in sehr simpler Weise dazu beitragen kann, den Ausbildungssektor gegen die „gefährlichen Veränderungspotenzen“ rationaler Erziehungstheorien abzuschirmen. Gewiss ist es wichtig, dass Erziehungstheorien in Modellschulen erprobt werden, wo solche „Hebel“ zumindest partiell ausgeschaltet werden können. Wichtiger scheint es mir aber zu sein Strategien zu entwickeln, die zumindest die Durchlässigkeit zwischen Erziehungstheorie und Ausbildungssektor fördern. Und das hat zur Folge, dass man sich erst einmal mit diesen hinderlichen „Hebeln“ befassen muss. Die Prüfungen gehören sicher zu den wichtigsten unter ihnen.

Ich möchte in diesem Zusammenhang einige Auswirkungen von Prüfungen zusammentragen, von denen ich meine, dass sie im Verein mit anderen Rahmenbedingungen (wie die Zerstückelung des Unterrichts in 3/4-Stunden-Einheiten, die zu grosse Anzahl von Schülern pro Lehrer und das entschieden zu hohe [Lehr]deputat der Lehrer, das ihnen nicht einmal eine Stunde Vor- und Nachbereitung pro zu gebender Stunde lässt, was sich in den meisten Fächern als entschieden zu wenig erweist) ein gut Teil dazu der derzeit immer noch beklagenswerten Weise beiträgt, wie in der Bundesrepublik Lernprozesse organisiert werden. Ich gebe zu, dass die hier getroffene Auswahl ziemlich willkürlich ist und vielleicht noch nicht einmal alle wichtigen Auswirkungen erfasst. Es ging [geht] mir in diesem Fall auch mehr darum, an einigen Beispielen fühlbar zu machen, dass sich Unterricht auch da durch die Evaluation gesteuert erweist, wo Lernende es weniger vermuten.

MESSNER hat darauf hingewiesen, dass in unseren Schulen (und das gilt auch für die Hochschulen) die unterschiedlichen lebensgeschichtlichen und sozialen Erfahrungen der Lernenden systematisch ignoriert werden.¹ Der Lehrer konstruiert bei der Vorbereitung seines Unterrichts ein „künstliches didaktisches Subjekt“ einen „imaginären Durchschnittsschüler“,²

¹ MESSNER: didaktische Planung ... (1974), 16

² ebda

auf den er seinen Unterricht zuschneidet. Er muss dabei die Lernbedürfnisse der Schüler „standardisieren“.¹ Entsprechend gelingt es nur dann, wenn Primärbedürfnisse angesprochen werden, die allen gemeinsam sind, einen Unterricht zu geben, bei dem nach den Erkenntnissen der Motivationsforschung² die Lernprozesse am effektivsten sind. Die unterschiedlichsten Lernbedürfnisse und -voraussetzungen werden nur in bezug auf die Leistungserwartungen der Lehrer wahrgenommen.³ Wo sie diesen nicht nahekommen, werden sie in der einen oder anderen Weise abqualifiziert oder gar als Störfaktor unterdrückt.

Prüfungen sind nicht nur der reinste Ausdruck dieses motivationsfeindlichen Unterrichts, in den technokratischen Edeldüchungen der um Objektivität und Vergleichbarkeit bemühten Leistungstests und Normenbücher auf die Spitze getrieben; sie machen es überhaupt notwendig, dass sich an diesem Unterricht so schnell nichts ändert. Denn Lernende, die einen Unterricht genossen haben, der sich an ihren Interessen und Bedürfnissen orientiert, werden sich sehr schnell zumindest fragen, warum sich nicht auch Prüfungen an diesen orientieren können. Primär Motivierte sind potentielle Prüfungssaboteure. In der Prüfung, gerade auch in den scheinbar gerechtesten und vergleichbarsten, werden Lernende über einen Leisten geschlagen. Damit das problemlos möglich ist, müssen sie auch schon im Unterricht ständig über einen Leisten geschlagen werden. Prüfungen haben die Tendenz zur Expansion in den Unterricht hinein, wo sie „geübt“ werden müssen, damit sie für die Beteiligten nicht zum „Debakel“ werden. Deshalb drängen sie, auch wenn sie nur punktuelle Prüfungen sind, zur Realisierung des Ziels „das ganze Leben eine Prüfung“. Prüfungen aber messen Lernprodukte oder gelegentlich auch -Prozesse an konkreten Massstäben und „Anforderungen“, die zumindest „Standards“ sein müssen, um eine gewisse Vergleichbarkeit vortäuschen zu können. Die „Standardisierung der Lernbedürfnisse“ im Unterricht ist eine Grundvoraussetzung für prüfungskonformes Verhalten und die ungestörte Fortsetzung der Prüfungspraxis.

Ich glaube nicht und werde das begründen, dass das Prüfungswesen ein epidemisch sich ausbreitender Automatismus ist, eine „Parkinsonismus-Krankheit“ eigener Art. Dennoch habe ich keinen Zweifel, isoliert betrachtet, ohne Blick auf das Interessen- und Bedingungsfeld, in dem es verankert ist, könnte man das Prüfungswesen nahtlos mit solchen Kategorien beschreiben. Prüfungsordnungen, Lehrpläne und Normenbücher als öffentlich greifbarste Erziehungsform des Prüfungswesens scheinen einer Logik zu gehorchen, als handle es sich

¹ ebda

² s. HEKHAUSEN (1969) und PORTELE (1975)

³ MESSNER (1974), 17

hier um motivationszersetzende Bazillen. Als sei es das Schlimmste, was es unbedingt zu verhüten gilt, werden Lernprozesse, die sich um die Mitte der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden gruppieren, durch Prüfungsanforderungen verhindert, die die ganze „Breite“ eines Fachs abzudecken vorgeben, obwohl heute kein Professor die ganze Breite seines Fachs kompetent vertreten könnte.¹ Sie verlangen eine Enzyklopädie des Fachs, die niemand beherrschen kann,² zerreißen so die Zusammenhänge und verleiten zur Atomisierung des Wissens, zur Parzellierung der Erkenntnisse³ und zur Verzettelung seines Engagements. Sie verpflichten zur Einübung nekrophilen Fehlverhaltens, zur Zergliederung und Einordnung in Schubladenkästen, zur Bürokratisierung der Kommunikation⁴ und zu dem, was HOFMANN „ein rezeptives und reproduktives geistiges Rentnertum“ genannt hat.⁵

FREIRE beschreibt diesen Vorgang mit der ihm eigenen Analyse und Metaphorik verbindenden Kraft:

*„So wird Erziehung zu einem Akt der „Spareinlage“, wobei die Schüler das „Anlage-Objekt“ sind, der Lehrer aber der „Anleger“. Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommunikés heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das „Bankiers-Konzept“ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. Aber letztlich sind es die Menschen selbst, die mangels Kreativität, Veränderung und Wissen in diesem bestenfalls missgeleiteten System „abgelegt“ werden. Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein“.*⁶

FREIRE zitiert in diesem Zusammenhang Erich FROMM:

„Während das Leben durch strukturiertes und funktionales Wachstum gekennzeichnet ist, liebt der Nekrophile alles, was nicht wächst, alles, was mechanisch ist. Der Nekrophile wird von dem Verlangen getrieben, das Organische ins Anorganische zu verwandeln, so als wären alle Lebewesen Dinge ... die Erinnerung statt Erfahrung, Haben statt Sein ist es, was zählt. Der Nekrophile kann sich zu einem Gegenstand nur in Beziehung setzen – zu einer Blume oder zu

¹ WAGNER (1973), 74

² ebda

³ NITSCH (1973), 464

⁴ ebda

⁵ nach PRIOR (1971), 41f

⁶ FREIRE (1971), 74. Er greift damit eine Metaphorik auf, die in ähnlicher Weise ("Ernährungskonzept der Erziehung") bereits SARTRE gebraucht hatte.

einem Menschen –, wenn er ihn besitzt. Darum ist die Bedrohung seines Besitzes eine Bedrohung seiner selbst. Wenn er Besitz verliert, verliert er Kontakt mit der Welt ... Er liebt die Kontrolle, und im Akt der Kontrolle tötet er das Leben“.¹

Das Prüfungswesen ist zugleich Produkt und Ursache eines Lernverhaltens, das in ihm beinahe „ekstatisch“ zu sich selbst kommt. Prüfungen, mögen sie zuvor noch so verhasst gewesen sein, hinterlassen Geprüfte, die zumindest glauben, dass es ohne Prüfung im Leben nicht geht. Von da aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zu der Auffassung, dass man diese Prüfungen lebt. Es gibt genügend Beweise dafür, dass der Mensch fähig ist ohne den geringsten Druck zu lernen, sofern seine Sozialisation, die jeweilige Lernsituation, Form und Inhalt des „Unterrichts“ und die institutionellen politökonomischen Bedingungen es zulassen².

Natürlich erzeugt das Prüfungswesen, vermittelt über den zu ihm passenden Unterricht, massenhaft Kreaturen, die nur bessere Leistungen erbringen, wenn sie sich durch Sanktionsandrohungen zumindest durch später erfolgende Prüfungen dazu gezwungen sehen. Dieser Mechanismus ist die Folge von Jahren eines Unterrichts, in dem Studenten kaum Gelegenheit gegeben wurde, innerliche Befriedigung zu finden.³ Das sadomasochistische Syndrom hindert sie daran etwas anderes als Lernprozess zu akzeptieren als Abrichtung, Drill und Entmündigung, die in den Exzessen der Kontrolle kulminiert. Selbst nach einem langwierigen Prozess der Befreiung bleibt oft wenigstens ein abgrundtiefes Misstrauen in die Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen.

Die Hauptauswirkungen von Prüfungen auf Lernverhalten und Lebenseinstellung lassen sich in dem Stichwort „Angst“ zusammenfassen. Die verbreitetste Form, wie sich diese Angst im Studium von Prüfungskandidaten niederschlägt, beschreibt Wolf WAGNER so:

„So erzeugt die Prüfung mit all ihren wirklich-offiziell vorgespiegelten und unkontrollierbar projizierten Anforderungen einerseits den gewaltigen Zwang sich in den Bluff zu flüchtender so oft scheinbar geholfen hat; andererseits bedeutet die Prüfung aber gerade die Drohung dass der Bluff durchschaut wird die vorgeschützte Tauschwertsumme auf ihren realen Gebrauchswertinhalte die Kreditwürdigkeit überprüft wird. Die Stoffe die Gegenstand der drohenden Prüfung sind werden durch die Angst negativ besetzt... Die bereits besetehenden Minderwertigkeitsgefühle und Unsicherheiten erzeugen das widersprüchliche

¹ FROMM, Erich: The Heart of Män. New York 1966 S.32 (nach FREIRE a.a.O. S.81)

² vgl. JÄGER/DUHM (1971), 172 und KVALE (1972), 225ff

³ MC KEACHIE (1968), 181

Bedürfnis den Bluff immer perfekter zu gestalten wodurch die Angst vor der Aufdeckung in der Prüfung und damit die affektiv negative Besetzung des Stoffes noch weiter zugespitzt wird; und schliesslich... kann sich Prüfungsangst und negative Besetzung des Prüfungsstoffes bis zur völligen psychischen Blockade und selbstmörderischem Fluchtverhalten aufschaukeln“.¹

Am intensivsten untersucht sind derartige Prüfungsauswirkungen bei Studenten, die eine psychotherapeutische Beratungsstelle aufsuchen mussten.² Diese dürften aber nur die Spitze des Eisbergs darstellen.

Wolf WAGNER selbst hat implizit gezeigt, dass diese Interpretationen des Prüfungswesens als epidemische Suchtkrankheit zu kurz greift. Vor allem kann sie andere offensichtliche Fehlentwicklungen im Unterrichtswesen (wie z.B: das zu hohe Lehrdeputat der Lehrer und die völlig absurde Einstellung der Bevölkerung dazu) nicht erklären. Ich möchte aber nicht späteren Veröffentlichungen vorgreifen, wo ich in einem grösseren Rahmen zu umfassenderen Interpretationsversuchen komme. Statt dessen möchte ich eine Art von Auswirkungen von Prüfungen ansprechen, die in der Konsolidierung von Arbeitsteilungsvorstellungen im Ausbildungssektor besteht. In Diskussionen mit Wissenschaftlern über Hochschulunterricht erweisen sich nämlich diese Vorstellungen als besonders hartnäckig im Bewusstsein verankert. Relikte dieser Vorstellungen kann man auch bei manchen Hochschuldidaktikern aufweisen.

1.6. Auswirkungen von Prüfungen auf institutsinterne Arbeitsteilungen

Unter dem Stichwort „Arbeitsteilung im Ausbildungssektor“ möchte ich nicht die sicherlich ebenso interessante Frage der Arbeitsteilung zwischen Verwaltung, Unterricht und anderen Dienstleistungen (Schulhausmeister usw.) thematisieren. Am ehesten wichtig werden könnte hier noch die eigentümliche Dominanz der Verwaltung, zumindest der Prüfungsämter, über den Unterricht. In den Mittelpunkt stellen möchte ich die durch die Lehrenden meist freiwillig eingegangenen institutsinternen Arbeitsteilungen. An den Hochschulen deuten sich diese Arbeitsteilungen schon in den Bezeichnungen der Kurse an: Auf „Proseminare“ folgen „Haupt-“ oder „Mittelseminare“. „Kolloquien“ usw. Diesen Kursbezeichnungen werden dann

¹ WAGNER (1973), 74f

² s. dazu vor allem den instruktiven Band, den ZIOLKO (1969) herausgegeben hat. Vgl. auch NITSCH (1973) 477ff und die dort genannte Literatur.

nicht selten besondere Inhalte zugeordnet. Dieses geschieht in der Regel auf eine der drei folgenden Arten:

Grundstudium	Hauptstudium
(1) Grundwissen + methodisches Rüstzeug	Forschung
(2) Wissenschaftsgeschichtlich frühe Forschungen	Wissenschaftsgeschichtlich späte Forschungen
(3) Wissenschaftliche Theorien	Praktische Erprobung, Therapie, besonders Analyse

Faktisch kommt es nicht selten zu Mischungen dieser drei Arten von Arbeitsteilung.¹ Während man in der Primar- oder Sekundarstufe solche Arbeitsteilungen zumeist entwicklungspsychologisch zu begründen sucht (der Schüler sei bestimmten Lerngegenständen noch nicht gewachsen, was durch kulturanthropologische Forschungen meist wieder in Frage gestellt wird), kann dieses im Tertiärbereich nur mit dem angeblichen „Schwierigkeitsgrad“ von Aufgabenarten begründet werden. Danach sei auf einem soliden und breiten Fundament das Spezialwissen aufzustapeln, das man für bestimmte Tätigkeiten brauche. Ohne dieses Fundament – so wird behauptet – könne man die Tätigkeit gar nicht ausüben. Man könne nicht ohne umfassende Vorkenntnisse ein Krebsgeschwür operieren oder eine Autobahnbrücke konstruieren. Man müsse Leute sogar gewaltsam daran hindern, weil derart zustande gekommene Operationen und Konstruktionen das Leben einer Vielzahl von wehrlosen Menschen aufs Spiel setzen würden.

Diese Arbeitsteilungen führen also dazu, dass ein Arzt erst einmal Grundkenntnisse in Physik, Chemie und Biologie erwerben muss, bevor er sich deren angeblicher „Anwendung“ auf den menschlichen Körper und dessen Gebrechen zuwenden, dass ein Ingenieur sich erst einmal ein Fundamentalwissen in Mathematik und „reinen“ Naturwissenschaften angeeignet muss, bevor er sich an bestimmte „Anwendungen“ heranwagen, dass ein Sprachlehrer erst einmal eine Sprache erlernen muss, ehe er sich mit Problemen der Sprachübersetzung oder -vermittlung befassen kann. Prüfungen, meist Zwischenprüfungen, aber auch Klausuren am

¹ Eine Variante, die formal eine solche Trennung vornimmt, inhaltlich aber auf das Konzept eines problemorientierten Studiums hinausläuft, findet sich in "Die Seminare..." (1971), 67: Erst Studium der Nachkriegsgeschichte, dann Fachthemen.

Ende eines Seminars oder gelegentlich über das Semester verstreute und kumulativ gewertete Tests garantieren dabei diesen vorgeschriebenen Werdegang. Sie erschweren aber auch jede Alternative. Sie erweisen sich damit als die Stützpfeiler dieser Arbeitsteilung. Aber was stützen die Prüfungen eigentlich?

Die erste Art der Arbeitsteilung, die zweifellos die vorherrschende ist, gliedert aus den Seminaren, die vor allem die Lehrstuhlinhaber abhalten, alles das aus, was – boshaft formuliert – diesen zu langweilig ist, ständig zu wiederholen. Es ist bekannt, dass diese Gruppe von Lehrenden von den Teilnehmern ihrer Seminare erwarten, dass sie in der Lage sind, Vorarbeiten für ihre Veröffentlichungen zu liefern. In den Naturwissenschaften ist es sogar häufig so, dass, während Studienanfänger für die Ausrüstung für ihre Experimente selbst aufkommen müssen, höhere Semester solche Vorarbeiten umgekehrt bezahlt erhalten. Selbst im Hochschulrahmengesetzentwurf wird das implizit gedeckt.¹ Die Lehrenden, die ihre Studenten ähnlich wie selbständige Meister ihre Lehrlinge umfunktionieren in willkommene und billige Zulieferer und Hilfskräfte für ihre eigenen, manchmal auch durchaus ehrwürdigen Zwecke, müssen freilich die Effektivität ihrer eigenen Forschungsarbeit in Gefahr sehen, wenn sie z.B. Studenten erst jedes Mal neu darüber aufklären müssen, wie sie an Publikationen zu einem Thema herankommen und in welchem wissenschaftsimmanenten Rahmen ihre Arbeit lokalisiert werden muss. Diese aufreibende – sagen wir es ruhig – „Dreck“-Arbeit auszugliedern und den unteren Rängen in der Hochschulhierarchie zu übertragen, muss aus seinem Gesichtswinkel als die ökonomischste Lösung erscheinen.

Empirische Untersuchungen freilich dürften eher zu dem Ergebnis kommen, dass diese Rechnung gar nicht aufgeht. Der Berufsfeldforscher NEEF z.B. kommt zu ganz anderen Schlüssen:

„Die Erfahrung zeigt, dass z.B.: das Ansammeln von naturwissenschaftlich-technischem Faktenwissen und Theoriekenntnissen vor dem Vorexamen im Ingenieurstudium, das volle vier oder fünf Semester in Anspruch nimmt, keineswegs eine für das Hauptstudium tragfähige ‚Grundlage‘ erzeugt, sondern eher den Zugang zu den realen Ingenieursproblemen versperrt.

¹ z.B. werden dort gefordert: "aktive Beteiligung der Studenten an der wissenschaftlichen Arbeit und Studiengänge, die ein forschendes Lernen und die Beteiligung an Forschungsprojekten bis zur selbständigen Forschung ermöglichen." (HRG: Begründung zu §4 Absatz 3 Nr.3). Dieses Nebeneinander zwischen "forschendem Lernen" und der Legitimation der Ausbeutung studentischer Arbeitskraft durch Professoren ist charakteristisch für das ganze HRG. Es fiel ihm umso leichter, als der VDS, der Initiator der Hochschuldidaktik in der BRD, in seinen ersten Verlautbarungen selbst dieses Nebeneinander proklamiert hatte: "In der Endphase des Hochschulstudiums soll der Student selber bis zur Forschung vordringen können." (VDS (1962), 67)

Falls im Hauptstudium diese Kenntnisse benötigt werden, müssen sie für den konkreten Anwendungszusammenhang wieder gänzlich neu vermittelt werden“.¹

NEEF lehnt die Trennung des Faktenwissens von seiner „Anwendung“ mit folgenden Gründen ab: Für den Professor ist diese Trennung nur scheinbar ökonomisch. Für den Studenten und damit auch für die Gesellschaft sei das eher „doppelter Aufwand“. Die Ursache liege in einem falschen Verständnis der Art und Weise der Lösung realer Probleme. Der erste entscheidende Schritt auf dem Weg zur Problemlösung dürfte stets gewesen sein, sich mit dem Problem intensiv vertraut zu machen. Die bloße Speicherung von Wissen, dessen Bezug zu Problemen unerörtert bleibt, ist auch darum unökonomisch, weil das Kriterium, nach dem dieses Wissen als relevant oder weniger relevant gewichtet werden könnte, ein problemfremdes Relevanzkriterium ist, das ihm sogar eher im Wege steht: durch seinen Stellenwert innerhalb einer überkommenen Systematik des Wissens oder gar durch psychologische Skurrilitäten. Befasst man sich dagegen zuerst mit den Perspektiven des Problems, so erübrigt sich in der Regel auch jene Prozedur, die mangels eines echten Problems als Paukerei dann meist zum Hauptproblem wird. Didaktisch versierte Lehrer wussten es übrigen schon seit frühesten Zeiten, dass der Lernprozess beinahe von allein verläuft, wenn ein Problem dem Lernenden so vermittelt wird, dass es ihm auf den Nägeln brennt.²

In HARVARD hat man aus solchen Erkenntnissen heraus den traditionell arbeitsteiligen Studiengang in Medizin abgeschafft,³ im HAMPSHIRE-College sogar in allen Studiengängen.⁴ Natürlich lässt man auch hier nicht einen Medizinstudenten sogleich ein Krebsgeschwür operieren oder einen Ingenieurstudenten seine Brückenbaupläne realisieren. Ganz davon abgesehen, dass es zahlreiche Probleme gibt, deren Lösung erst im Planspiel oder Experiment bei hochgradiger Reduktion des Risikos mehrfach eingeübt sein muss, ehe sie in der Realität mit vollem Risiko durchgeführt werden kann, ebenfalls davon abgesehen, dass es Probleme gibt, die erst als Probleme angemessen erkannt werden können, wenn man zuvor andere Probleme gelöst hat: Es geht hier ja gar nicht darum, einer Lerntheorie das Wort zu reden, nach der jeder am besten lernt, wenn er unter Ignorierung der Erfahrung anderer seine Fehler selbst macht. Es kann überhaupt kein Zweifel daran bestehen, dass eine solche Lerntheorie bei konsequenter Missachtung der Tradition jede Kultur in Kürze zu unaufhaltsamer

¹ NEEF (1974), 71f

² So z.B. Hildebrand, Rudolf: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz anderem*, das doch damit zusammenhängt. Leipzig 1867

³ ROGERS (1974), 177

⁴ BAK (1970), 26 – vgl. a. ROGERS, ebda

Regression zwingt. Es geht vielmehr darum, den Lernprozess und das heisst eben auch in hohem Masse die Integration der Tradition zu effektivieren, ihn nicht von den Problemen der späteren Praxis wegzuführen, sondern letztere als Muster für seine Strukturierung zu verwenden. Es geht darum, ein Bild von Wissenschaft zu problematisieren, das diese aus den Problemen der Praxis heraushalten will. Bei näherem Zusehen erweist sich trotz eines verbreiteten Selbstmissverständnisses Wissenschaft sogar stets als an Problemen orientiert, die sie allerdings zumeist der Diskussion zu entziehen bestrebt ist.

Die zweite Art der Arbeitsteilung, die wissenschaftsgeschichtlich späte Forschungen von frühen Forschungen abtrennt, findet man vornehmlich in Fächern, deren Geschichte als eine Art „römischer Brunnen“ stilisiert werden kann oder als eine Serie von „waste-baskets“,¹ deren Inhalte nach Überfüllung in die nächsten überschwappten. Ein solches Fach ist z.B. das von mir vertretene: die Linguistik. Auf eine starke Konzentration der Forschung in diesem Gebiet auf die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten, den Phonemen, die im wesentlichen identisch sind mit dem, was man alltagssprachlich Laute nennt, in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts folgte die Übertragung der in dieser Forschung entwickelten Methoden auf grössere Einheiten, den Satz und später den Text, was durchweg ihre Modifikation erforderte, die wiederum Rückwirkungen auf die Phonemik hatte. Nach einer hier anfänglich vorherrschenden Konzentration auf die Syntax, die die Beziehungen der Zeichen untereinander untersucht, und vergeblichen Versuchen, das Phänomen der Bedeutung als Anhängsel in diese Analyse einzuführen, verlagerte sich das Interesse stark auf die Semantik, die sich anschickte, die Beziehungen der Zeichen zu dem, was sie bezeichnen, und die logischen Beziehungen zueinander sowie ihre Rückwirkung auf die syntaktischen Beziehungen der Zeichen untereinander aufzuhellen. Zur Zeit hat sich das Interesse weitgehend abermals verlagert auf die Pragmatik, die die Beziehungen der Zeichen zu ihren Benutzern im Blick hat, Sprechen als Handeln auffasst und Syntax und Semantik als Abstraktionen ihrer selbst behandelt, die, losgelöst von Kontext und Situation zu erforschen, zumindest gefährlich ist. Pragmatik war schon von Charles MORRIS, der diese auf der Basis der Vorarbeiten von PEIRCE eingeführt hatte, als die die anderen umfassende Sparte der Linguistik angesehen worden.²

¹ Dass dieses "waste-box"-Modell der Wissenschaftsgeschichte die faktische Entwicklung der jeweiligen Disziplin meist nicht unerheblich verzerrt, habe ich am Beispiel der Linguistik an anderer Stelle gezeigt. SIMON (1974), VIII

² s. Morris, Charles W.: *Signs, Language, and Behavior*. NY 1946

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Natürlich verkenne ich nicht, dass bei der Entscheidung für eine Auslagerung wissenschaftsgeschichtlich früher Forschung in die Proseminare manchmal auch ähnlich wie bei der ersten Art der Arbeitsteilung simple ökonomische Überlegungen eine Rolle spielen. Danach versprechen sich Lehrstuhlinhaber von dem Nachvollzug ihrer eigenen wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung, die ja nicht selten mit den eigenen Vorstellungen von der Entwicklung der Wissenschaft gleichgesetzt wird, Zulieferer und Hilfskräfte, die nicht zu sehr zu divergentem wissenschaftlichem Verhalten neigen, die die in den Hauptseminaren endlich thematisierte Wissenschaft als Lösung expliziter oder geheimer Kritik an ihren in den Proseminaren vorgestellten Vorformen freudig begrüßen und sich umso mehr in die Gedankenwelt des Lehrstuhlinhabers versetzen können, zumindest eher nachvollziehen können, warum bestimmte Alternativen verworfen werden. Wer freilich von der Bedeutung von Autoritätsproblemen bei Jugendlichen weiss, wird sehr schnell erkennen, dass die hier vorgeschriebene wissenschaftliche Sozialisation gerade von den Intelligenteren sehr schnell als nicht zwingend, wenn nicht als autoritär durchschaut wird und daher bei diesen eher das Gegenteil bewirkt.

Dieses Modell der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung hat unter dem Einfluss der BLOOM'schen Didaktik¹ und seines Hauptbegriffs „Structure of the discipline“ selbst auf hochschuldidaktisch reflektierten Studienplanvorstellungen Nachwirkungen gehabt. So betrachten z.B: WIRRER² und WESPEL³ die Syntax als Voraussetzung für die Textlinguistik, die Systemlinguistik für die Psycholinguistik, was dann zu einem Grundkurs Systemlinguistik „mit Ausblick auf problemorientierte Fragestellungen“⁴ führt.

Dieses Grundmodell für die Studienplanung lebt von dem didaktischen und lernpsychologischen Paradigma der Einfachheit. Frühe Forschungen, besonders wenn sie sich mit „kleineren“ Gegenständen befassten, werden als einfacher interpretiert als spätere. Nur damit lässt sich ein Studium als Nachvollzug der Wissenschaftsgeschichte lernpsychologisch begründen. Umso erstaunlicher ist es, wie wenig Mühe darauf verwendet wird, diese These zu erhärten. Unter einem bestimmten Blickwinkel kann man die Wissenschaftsgeschichte nämlich durchaus auch als Verarmung und Verkürzung diagnostizieren.

¹ BLOOM u.a. (1972)

² WIRRER (1975), 62

³ WESPEL (1975), 73

⁴ KLEIN (1975), 92

Aber auch das Paradigma der Einfachheit selbst – so einleuchtend es zunächst erscheinen mag – erweist sich bei näherem Zusehen als ziemlich sekundär. Unsinnssilben hält heute trotz ihrer Einfachheit niemand mehr für leicht lernbar.¹ Umgekehrt formuliert: Nichts steigert den Lernprozess so sehr wie Sinn und Bedeutung. Je bedeutsamer etwas für mich ist, desto leichter erlerne ich es. Schwierigkeitshürden überwinde ich spielend, wo etwas für mich von entsprechender Bedeutung ist. Eine Vereinfachung eines hoch bedeutsamen Problems oder langwierige Zerlegungen eines dringlichen Anliegens in einfache Sequenzen können sogar zu einer Blockierung des Lernvorgangs führen, lassen ihn mir eher kompliziert erscheinen.

Der berechtigte Kern dieser Studienplanvorstellung scheint mir darin zu liegen, dass man es gelernt haben muss, ein Problem auch unter wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive zu sehen und dass man die Erfahrungen und Fehler anderer nicht künstlich aus seinem Lernprozess heraushält. Allerdings rechtfertigt das noch keineswegs die Auslagerung früher wissenschaftsgeschichtlicher Forschungen an den Anfang des Studiums. Problemorientiertes wissenschaftliches Forschen verfährt eher umgekehrt: Es setzt mit dem gegenwärtigen Forschungsstand ein und holt dann die Wissenschaftsgeschichte in die gegenwärtige Diskussion hinein. Die Inkonsequenz dieser Studienplanvorstellungen ergibt sich aber vor allem aus der Tatsache, dass man in den seltensten Fällen mit den wirklich ersten Forschungen einsetzt, sondern in der Regel mit direkten Vorläufern der von einem selbst vertretenen Auffassung; alles andere wird mit einem verbalen Taschenspielertrick kurzerhand als „vorwissenschaftlich“ oder mit einem Sonderbegriff wie „Alchemie“ aus der wissenschaftlichen Diskussion herausgedrängt.

Die dritte Art der Arbeitsteilung, die Auslagerung der reinen Theorie aus der Praxis an den Anfang der Ausbildung, ist vor allem verantwortlich für die Zweiphasigkeit akademischer Ausbildung: die Trennung in wissenschaftliche und praktische Ausbildung. Der Übergang wird dabei gelegentlich dadurch gemildert, dass im Hauptstudium zentral „angewandte Wissenschaft“ betrieben wird, was eine weitere Arbeitsteilung zur Folge hat.

Über das Verhältnis von Theorie und Praxis habe ich mich an anderer Stelle ausführlich verbreitet.² Hier sei nur die hochschuldidaktische Dimension des Problems angesprochen. Der Trennung von Theorie und Praxis und ihre Verteilung auf zwei aufeinanderfolgende Phasen der Ausbildung liegt nämlich die didaktische Vorstellung zugrunde, dass Theorien oder

¹ dazu vgl. ROGERS (1974)

² AMMON / SIMON (1975), Kap. 3

Regeln, die andere in einer bestimmten historischen Situation und in einem bestimmten Praxisbereich gewonnen haben, problemlos direkt durch bloße verbale Vermittlung so übertragen werden können, dass sie zur gleichen Praxis führen wie zu derjenigen, der diese Theorien und Regeln selbst gewonnen hat. Die Möglichkeit einer solchen Übertragung soll dies nicht völlig leugnen. Phylogenetisch und ontogenetisch freilich ist eine derartige direkte Übertragung von Erfahrungswissen eine ausgesprochen späte Erscheinung. Die ersten Theorien, die diesen Namen verdienen, bringt erst die griechische Kultur im 5. Jahrhundert v.d.Z. hervor.¹ Ein Kind beherrscht bereits mit 5 Jahren unbewusst die Regeln des Sprechens.² Der Grammatikunterricht der Schule, der einige von ihnen bewusst zu machen versucht, trägt – wenn er nicht sogar eher hemmend wirkt – zum Erlernen des Sprechens oder zur Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten im Verhältnis zu dem bis dahin geleisteten selbst in seiner fortschrittlichsten Form nur noch wenig bei. Selbst wenn eine Theorie oder Regel eine Theorie ihres Gebrauchs mitliefert, was selten genug geschieht, oder wenn sie auf ihre Einübung Wert legt, erweist sich der Lernerfolg häufig als erschreckend minimal.³ Eine direkte Übertragung von Regeln und Theorien verheißt erst dort einigen Erfolg, wo wirklich sämtliche wichtigen Regeln, die mitwirken, angegeben werden bzw. eine die gesamte Praxis umfassende Theorie vorliegt und die Umsetzung von Regeln so automatisiert ist, dass das Ausmaß des Neuen im Lernprozess nur noch sehr gering ist im Verhältnis zum zuvor Erlernten. Die 10. Fremdsprache erlernt sich bekanntlich wesentlich schneller als die erste. Für alle Lernvorgänge, für die das nicht zutrifft, reduziert sich die Bedeutung von expliziten Regeln und Theorien bestenfalls auf verstärkende Funktionen. Den Kontakt mit der Praxis können sie jedenfalls in der Regel nicht ersetzen. Der Praxischock,⁴ den Akademiker schon in den ersten Wochen ihrer praktischen Ausbildung zu erleben pflegen, spricht hier Bände. Wie man Kommunizieren nicht primär durch Erlernen von abstrakten Kommunikationsregeln erlernt, ganz davon abgesehen, dass die Wissenschaft weit davon entfernt ist, sie vollständig in Art und Zahl angeben zu können, sondern ganz einfach durch Kommunikation,⁵ wie man nicht Klavier spielen lernt, indem man sich einen Vortrag über die Regeln dieser Fertigkeit anhört, sondern durch Probieren und Üben unter Anleitung, so erlernt man das Lösen von praktischen Problemen nicht primär durch das Anhören und Lesen von Theorien, sondern dadurch, dass man sein Vorverständnis durch aktive, wenn auch risikolöse Versuche erprobt.

¹ KUCZYNSKI (1974), 45ff

² So MCNEILL (1974), 136 – Das gilt vor allem für die syntaktischen Regeln, weniger für die Lexik.

³ vgl. LEUNINGER / MILLER / Müller (1972), 177

⁴ vgl. ASTA Uni Tübingen (1974), passim

⁵ ROGERS (1974), 25

Damit soll keiner Subordination der Theorien unter die Praxis das Wort geredet werden. Aber so richtig die Beobachtung sein mag, dass jede Praxis vom Vorverständnis ihrer Urheber bestimmt ist, so wichtig ist es für die Didaktik zu erkennen, dass das Bedürfnis nach Explikation des Vorverständnisses in eine Theorie erst entsteht, wenn die Praxis zum Problem wird. Keine Theorie und mag sie noch so perfekt vermittelt werden, vermag die Praxis so als Problem erscheinen zu lassen wie die Praxis selbst. An den Anfang des Lernprozesses gehört daher die Konfrontation mit der Praxis oder mit einem Modell dieser Praxis, das unter erleichterten Bedingungen die Praxis dennoch in den problemhaften Momenten wirklichkeitsgetreu abbildet.¹ Erst in der Auseinandersetzung mit praktischen Problemen entsteht jene Lernbereitschaft, die tradierte Theorien auf ihren Beitrag zur Lösung dieser Probleme in einer Weise abtastet, die jegliches Pauken überflüssig macht. Erst dann pflegt man die „freischwebenden Potenzen“² von Theorien als Möglichkeit für Kritik an der Praxis und für den Aufbau neuer Praxis zu entdecken, ohne die Theorien damit also in die „Praxisvergessenheit“ zu entlassen. Natürlich wird damit der Fall keineswegs ausgeschlossen (der eher der Regelfall ist) dass der Paradigmenwechsel auf theoretischer Ebene häufig nur der Reflex einer neuen Praxis ist, die sich unter veränderten Bedingungen spontan gebildet hat.³

Im Anschluss an ein BAK-Statement könnte man die Rolle der Praxis durch folgende Gesichtspunkte gekennzeichnet sehen:

- Ausgangspunkt des Lernprozesses
- Integrationsebene der Aspekte, Disziplinen und Nomenklaturen
- Übungs- und Erprobungsfeld
- Korrektur und Relativierung der Theorie □

Der Theorie könnte man demgegenüber folgende Funktionen zuweisen:

¹ Diese Bemerkung richtet sich gegen die stark selektiven und verkürzten didaktischen Modelle, wie sie technokratisch orientierte Vertreter des Projektunterrichts hervorgebracht haben. Um solche Verkürzungen studieren zu können, sollte man sich einmal die Mühe machen und den Film "Schule in der Industriegesellschaft" bei der 'Deutschen Industriefilmzentrale', Köln, Oberländer-Ufer 84-88, entleihen. [(Es lohnt sich in jeder Hinsicht!)] Der Film reduziert z.B. die Probleme der Praxis in einem VW-Werk auf die serienmäßige Produktion von Fahrzeugen. Die Schüler werden am Beispiel der Fertigung und Montage einer Serie gleichartiger Spielautos aus Holz mit einfachen im Werkunterricht üblichen Instrumenten lediglich mit der technisch-organisatorischen Seite der Arbeitsteilung vertraut gemacht. Probleme der Distribution und Konsumtion bleiben ebenso ausser Betracht wie die der Produktionsverhältnisse. Das Modell kann also den Zugang zu wesentlichen Problemen gerade versperren. In diesem Fall liegt sogar eine Verwechslung von Praxis und Theorie vor.

² FREYER nach KOPPERSCHMIDT (1975) 150

³ Das richtet sich gegen die Auffassung, dass Paradigmenwechsel in der Wissenschaft in der Regel Ergebnis von Kommunikationsprozessen sind. Vgl. KOPPERSCHMIDT (1975), 175f

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- Herstellung des Zusammenhangs zwischen den Praxisfeldern
- Analyse und Kritik der Praxis
- Entwurf von Alternativen zur gängigen Praxis
- Auffinden neuer Praxisfelder

Die Trennung von Theorie und Praxis ist gewiss alles andere als sinnlos. Erst durch die Trennung von der Praxis und die Befreiung vom unmittelbaren Anwendungszwang wird es möglich, auftretende Probleme theoretisch-abstrakt zu behandeln, in Form der Forschung auf ihre allgemeinen Gesetzmässigkeiten hin zu durchleuchten (und dadurch auch indirekt innovativ auf die Praxis zu wirken).¹

Es kann auch nicht die Aufgabe der Didaktik sein, diese Trennung grundsätzlich zu inkriminieren oder gar zu verhindern. Ihre Kritik richtet sich lediglich dagegen, die Theorie zeitlich jeglicher Konfrontation mit der Praxis voranzustellen. Eine derartige Arbeitsteilung lehnt auch das Hochschulrahmengesetz² deutlich im Gegensatz zur Auffassung der Arbeitsverbände³ ab, die sogar für verschiedene Ausbildungsgänge von Theoretikern und Praktikern plädieren. Eine Didaktik, die aber auf eine Auslagerung der Theorie an den Studienanfang verzichtet und mit den Problemen der Praxis selbst beginnt, hat es auch nicht nötig, das Gelingen der Auseinandersetzung mit Praxis zu überprüfen, ganz davon abgesehen, dass es so gut wie keine Verfahren zur Überprüfung von Problembewusstsein gibt. Prüfungen scheinen nur dort notwendig zu sein, wo widerdidaktische und lernhemmende Vorentscheidungen andernfalls den Lerneifer der Lernenden in andere Bereiche abdrängen würden.

Abschliessend sei noch einmal auf die Funktion der Prüfungen bei diesen Arbeitsteilungen hingewiesen: Sie provozieren solche Arbeitsteilungen und zementieren sie. Natürlich sind Lernprozesse dadurch gekennzeichnet, dass sie verschiedene Phasen durchlaufen. Aber sie sind zu vielschichtig, als dass so klare Zäsuren gezogen werden könnten, wie sie Prüfungen erfordern. Je häufiger Prüfungen stattfinden, desto stärker wird der Lernprozess in voneinander unabhängige Phasen zerstückelt. Prüfungen führen damit auch dann, wenn Schüler über die Prüfungsinhalte mitbestimmen dürfen, zu einer eindeutigen Fremdbestimmung des Lernprozesses. Prüfungen zwingen dazu, Zusammengehöriges auseinanderzureissen und die so

¹ BAK (1970), 27

² HRG § 4 Abs.3, 3 und § 11 Absatz1

³ vgl. NEEF (1974), 61

entstandenen Fetzen in eine vorgeschriebene Zeit zu drängen. Prüfungen verkennen, dass Lernprozesse individuell ziemlich verschieden verlaufen.¹ Sie privilegieren bestimmte Lerntypen, in der Regel gerade jener deformierten Neurotiker, die nur der Prüfung wegen lernen, in der Praxis aber nicht selten versagen. Sie schreiben eine bestimmte Abfolge der Lernphasen vor, ohne dass diese Abfolge lerntheoretisch fundiert wäre.

1.7. Alternativen

Selbst relativ konforme, in manchem reaktionäre Hochschuldidaktiker wie etwa ROGERS kommen zu dem Ergebnis, dass Notengebung absurd ist.² Verfügt man über eine gewisse Prüfungspraxis, so ertappt man sich trotz dieses Wissens plötzlich dennoch bei Grübeleien über die Gerechtigkeit von einzelnen Prüfungsergebnissen. Es ist nicht zu leugnen, es gibt auch bei Prüfungen so etwas wie Evidenzerlebnisse. Diese sind dann wohl auch die Ursache dafür, dass das Prüfungswesen unter den Linken und Liberalen der Nicht-Hochschuldidaktiker andererseits erstaunlich viele Befürworter hat. Es gibt keine Zweifel daran, dass zwischen einzelnen Prüfungsleistungen Unterschiede bestehen. Zumindest bei den Prüfungen eines Tages halte ich es auch für möglich, dass man die Leistungen in eine Rangfolge bringen kann, die unter Fachleuten intersubjektiv Anerkennung finden dürfte. Das ändert aber nichts an dem obigen Befund der Hochschuldidaktiker. Denn in dieses Evidenzerlebnis gehen nicht die Umstände ein, die dem Prüfungsereignis vorausgingen und die ihm folgen. Nach den meisten gängigen Prüfungsordnungen darf sogar eben nur die in der Zeit der Prüfung hervorgetretene Leistung beurteilt werden. Das heisst, die Prüfer sind gezwungen, vom Kontext abzusehen. Da eine Leistung aber erst im Kontext ihre Bedeutung hat, muss die Beurteilung unreal bleiben. Insbesondere kann sie keinerlei prognostischen Wert für sich beanspruchen. Versucht man aber, den Kontext entgegen den Vorschriften der Prüfungsordnung bewusst zu berücksichtigen, gewinnen Zufallsinformationen einen unkontrollierbaren Einfluss. So oder so gerät man unentrinnbar in ein Dilemma.

Hat man die Unausweichlichkeit dieses Dilemmas erkannt wird man sich für die Abschaffung von Prüfungen einsetzen.³ Sozioökonomische Systeme können eine solche Abschaffung nicht zulassen, solange Prüfungen bei der Rekrutierung der Führungselite und bei der

¹ .Eine Didaktik der Vorformen des Wissens und Verstehens fehlt bisher. Vgl. HENNIGSEN (1973), 125. Es spricht aber vieles dafür, dass diese Vorformen nicht bei allen Menschen die gleichen sind.

² ROGERS (1974), 93

³ vgl. ROGERS (1974) 93

Disziplinierung der übrigen zumindest eine Legitimationsfunktion haben. Es wäre gewiss falsch, angesichts dieses Umstands die gängige Prüfungspraxis bis dahin einfach zu reproduzieren. Was aber lässt sich unter diesen Bedingungen noch tun?

Für die Prüflinge sieht die Situation dabei anders aus als für die Prüfer. In linken Studentenzeitschriften hat man vor einiger Zeit offen Strategien zur Humanisierung von Prüfungen diskutiert. Man knüpfte dabei an den Erfahrungen von Repetitoren etwa bei den Juristen, aber auch bei denen von Vorschulerziehern an, die die Aufgabentypen von Schuleingangstests mit den Kindern trainierten und auf diese Weise die Schultests auf unabsehbare Zeit für alle sichtbar unbrauchbar machten. Das neuerlich offizielle Misstrauen in die Leistungstests gründet ja in einer entscheidenden Schwäche dieser Prüfungsart: Sie können gar nicht so schnell entwickelt werden, wie sie durch Publikation von Paralleltests oder von Fotokopien auch in den Augen von Laien untauglich werden. Die zugrunde liegende Strategie war in allen Fällen auf einen Nenner gebracht: So viele Daten aus Prüfungen sammeln wie irgend möglich, nach Bereichen sortieren und den Prüflingen vermitteln. Bei Examina war das natürlich nur bedingt erfolgversprechend, weil es auf der nicht immer gegebenen Voraussetzung gründete, dass Prüfer bei der Masse der Prüfungen, die sie abnehmen müssen, gar nicht umhin können sich zu wiederholen.

Hatte diese Strategie im Bereich der Jurisprudenz zum Aufblühen eines Geschäfts geführt, das manchen Juristen zumindest die Aussicht auf eine sicherlich durchaus auch einträgliche Rechtsanwaltspraxis wert war, war sie hier offiziell geduldet und von den Parteien, selbst von den Prüfern wohlwollend gelitten, obwohl sie zu so grotesken Folgen führte, dass ein nicht geringer Teil der Studenten die Universität nur noch zu Prüfungszwecken betrat, so löste sie in anderen Fachbereichen wie z.B. der Germanistik, wo sie als reine Selbsthilfe der Prüflinge organisiert war und die Kosten sogar von den Organisationen übernommen wurden, unter den Prüfern erhebliche Aufregung aus. Schaute man zuvor geringschätzig auf die Juristen wegen der dort offenkundigen Verfilzung von Wissenschaft, Lehre und Geld herab, so entlarvte die Strategie, wenn auch in der Form studentischer Selbsthilfe, diesen Spöttern sofort, dass in ihren Prüfungen Wissen auch nicht mehr als Ware war,¹ ärgerlicherweise ausgerechnet auch noch zum Nulltarif. Dabei hatten die Studenten wahrscheinlich lediglich die Reduktion des Durchfallrisikos und vielleicht auch sinnloser Paukerei auf ein erträgliches Mass im Auge,

¹ vgl. dazu WAGNER (1973), 73 und NITSCH (1973), 463

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

weniger die Anprangerung der faktischen Prostitution der Wissenschaft und den Nachweis ihrer Käuflichkeit am Beispiel der Prüfungen.

Während die Diskussion dieser Strategie fast ausschliesslich den Studenten überlassen wurde, haben Dozenten und Lehrer zur Humanisierung der Prüfungspraxis andere Vorschläge entwickelt. Als Flüsterpropaganda verbreitete sich nach der Studentenrevolte vor allem unter Lehrern das Stichwort „Einheitsnote“. Dass alle Schüler einer Klasse die gleiche Notemeist 2 oder 3 bekamen, war zuvor als Notlösung auch bei reaktionären Lehrern durchaus Brauch. So habe ich z.B. im Abitur im Fach „Geschichte“ wie meine Klassenkameraden eine 3 erhalten weil unser Geschichtslehrer kurz vor dem Abitur wegen eines Herzinfarkts durch unseren Direktor abgelöst wurde, der sich wohl nicht zuletzt deshalb zu dieser Notlösung entschloss, weil er von der problematischen Notengebung seines Vorgängers wusste. Es dürfte wohl auch bei manchen Lehrern, die um eine lehrzielorientierte Notengebung bemüht waren, vorgekommen sein, dass ein Unterricht das Lehrziel bei allen Schülern in gleicher Weise erreichte, so dass ihm nichts anderes als eine Einheitsnote übrig blieb. Jetzt aber sollte die Einheitsnote die Regel werden. Es war nur eine Frage der Zeit, dass die übergeordneten Instanzen darauf drängen würden, diese faktische Unterlaufung des Prüfungssystems unmöglich zu machen. In Baden-Württemberg ist dies schon 1972 geschehen.

HEIPCKE hat bereits darauf hingewiesen, dass die faktische Beseitigung der Leistungskontrollen bei Erhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse den Widerspruch nicht löst, der den Prüfungen zugrunde liegt,¹ ebenso wenig wie die Beseitigung von Warenkontrollen seitens eines Produzenten den Warencharakter seines Produkts aufheben kann. Es ist zwar seltener, als die Befürworter des Zwangs in der Ausbildung befürchten, aber es kann nicht geleugnet werden, dass es Fälle gibt, wo Studenten sich derart mit ihrem Waren-Charakter identifizieren, dass sie im Wissen um das Ausbleiben von Kontrollen auf dem Markt „den Weg des geringsten Produktionsaufwandes“ beschreiten und damit weniger die Herrschenden und Besitzenden, denen das, wie bei den Waren, manchmal sogar ganz gelegen sein kann, als die betrügen, die später als Patienten, Rechtshilfesuchende oder Schüler von ihrer Ausbildung abhängig sind.² Einige Studenten haben sogar den Verdacht geäußert, dass in „linken“ Seminaren auch Leute vom Geheimdienst sässen, die vor allem durch ein „irrsinnig linkes Geschwätz“ auffielen, gleichzeitig aber die konkrete Arbeit in den Gruppen

¹ HEIPCKE (1974), 94

² Mit Recht weist Müller darauf hin, „... dass Erziehung ein viel zu folgeschweres Geschäft ist, als dass man es Dummköpfen und Stümpfern überlassen dürfte.“ (C.W. MÜLLER)

mieden, manchmal sogar torpedierten. Die Einheitsnote würde solch ein Verhalten voll decken.

Die Kritik am Experiment SUMMERHILL hat ausserdem gezeigt, dass die Suspension gesellschaftlicher Zwänge in solchen Versuchsschulen – in SUMMERHILL gab es keine Noten¹ – Menschen hervorbrachte, die ein privatistisches Glück ausserhalb der Gesellschaft suchten, die kein Interesse daran hatten, die freiheitlichen Vorstellungen der Schule auf gesellschaftlicher Ebene zu verbreiten.²

HEIPCKE schlägt nun stattdessen vor, die Evaluationsmethoden „frei von Bewertung“ zur Diagnose von Lernschwierigkeiten, Kommunikationsstörungen usw. als Grundlage für eine umfassende Beratung einzusetzen.³ HEIPCKE verrät in diesem Vorschlag noch ein beträchtliches Ausmass an Wissenschafts-, speziell Evaluationsgläubigkeit. Er erkennt, dass es gefährlich ist, auf die Ergebnisse von Leistungskontrollen – wenn auch „frei von Bewertung“ – Diagnosen aufzubauen, dass solche Evaluationsmethoden Lernschwierigkeiten auch erst schaffen, zumindest verschärfen, im Dienste des „Pygmalion-Effekts“ sogar Schäden erzeugen können, die wegen des Objektivitätsanspruchs, der nur mit Mitteln eines Fachwissenschaftlers hinterfragt werden könnte, und wegen des Ausbleibens einer derartigen Kritik bei HEIPCKE irreparabel sein können.⁴

Man würde HEIPCKE freilich nicht gerecht, wenn man nicht auch seine anderen Vorschläge referiert, z.B. Leistungskontrollen zu gestatten, Notendifferenzierungen zu reduzieren, Leistungsanforderungen transparent zu machen, andere Kriterien als die der Leistung heranzuziehen und die Prüflinge über den durch Prüfungen in den Unterricht hereingebrachten Widerspruch aufzuklären.⁵ Diese Vorschläge enthalten verwertbare Elemente, die allerdings noch sehr unanschaulich bleiben und sich darum unnötig dem Verdacht aussetzen, nur die gängige Prüfungspraxis aufrechterhalten zu wollen. Ausserdem entgeht es HEIPCKE, dass auch Kriterien, die es zuvor nicht waren, durch die Prüfung selbst automatisch in Leistungskriterien verwandelt werden. Ich halte es auch für reichlich naiv zu glauben, durch die Wiederholbarkeit würden Leistungskontrollen wesentlich entschärft oder Gruppenprüfungen seien fortschrittlich.

¹ JÄGER/DUHM (1971), 172

² dazu vor allem LEONHARDT (1970)

³ HEIPCKE (1974), 92ff bes. 94

⁴ Dass Tests wegen ihres Objektivitätsanspruchs für die Betroffenen noch unangreifbarer werden als einfache Lehrerurteile ohnehin, arbeiten auch KRÜGER u.a. (1975), 42 heraus

⁵ HEIPCKE (1974), 94

Ähnlich naiv scheint mir der häufig begegnende Vorschlag zu sein, die Prüflinge sich selbst oder gegenseitig bewerten zu lassen.¹ Die immerhin ansonsten wegen des gleichen Loses nicht auszuschliessende Solidarität unter den Prüflingen würde so völlig unmöglich gemacht. Man weiss, dass Prüflinge in Unterdrückungsgesellschaften sich selbst stets schlechter beurteilen, als es Fachprüfer in der Regel tun. Gruppenarbeit kann dann sehr schnell zur Farce werden. Ausserdem bestünde wohl kaum Aussicht, diesen Vorschlag über die schulinternen, selten offiziell kontrollierten Prüfungen auch bei Examina, Diplomen, Abitur usw. durchzusetzen, wo meistens eine institutsfremde oder übergeordnete Kontrollperson oder auch mehrere den Prüfungsvorsitz innehaben.

Wichtiger scheinen mir zwei BAK-Forderungen:

- die uneingeschränkte Öffentlichkeit der Prüfungen und
- die Ausrichtung der Prüfung nach dem Lernprozess, nicht, wie üblich umgekehrt.²

Während die erste Forderung sich zumindest zögernd durchzusetzen beginnt,³ ist die zweite Forderung aus naheliegenden Gründen nie auf die Gegenliebe von Kultusministerien gestossen. Allerdings kann hier von Prüferseite viel getan werden, um dieser Forderung wenigstens nahezukommen.

In Tübingen hat sich z.B. durch studentische Politik eine Praxis weitgehend durchgesetzt, nach der Prüflinge vor der mündlichen Prüfung dem Prüfer auf wenigen Seiten in etwa mitteilen, wo die Schwerpunkte ihres Studiums lagen. Innerhalb der germanistischen Linguistik darf sich ein Kandidat für die mündliche Hauptprüfung zwei Themenbereiche aussuchen, über die er geprüft werden will.⁴ Für jeden dieser von ihm gewählten und schwerpunktmässig studierten Themenbereiche⁵ fertigt der Prüfling also eine sogenannte Prüfungsdisposition an, die in knapper Form in der Linguistik mindestens folgende Punkte enthält:

- (1) Beispiele, an denen man eine Theorie, eine Methode oder ein Problem demonstrieren kann. (An diesen Beispielen sollten möglichst viele Aspekte des Themenbereichs erör-

¹ So z.B. HINRICHSSEN/MALIN (1971), 85 + BAK (1971), 25

² BAK (1971), 25

³ Selbst in den Examina in Baden-Württemberg dürfen gegenwärtig (d.h. 1975) bis zu drei Studenten anwesend sein, die sich allerdings schon zur Prüfung angemeldet haben müssen. Von dieser Möglichkeit wird leider noch viel zu wenig Gebrauch gemacht.

⁴ Nach dem Entwurf der neueren Prüfungsordnung müssen die Themenbereiche aus drei verschiedenen vorgeschriebenen Sparten der Gebiete stammen, in der Linguistik z.B. aus der theoretischen Linguistik, der historischen Linguistik und der angewandten Linguistik.

⁵ Beispiel aus der Linguistik: Materialistische Sprachtheorien, Entstehung der Indogermanistik, Dialektsoziologie.

tert werden können. Als solche Beispiele können auch ganze empirische Untersuchungen fungieren.)

- (2) eine knappe Skizze theoretischer oder methodische Ansätze oder der Problemfelder. (Sie fängt dabei möglichst mit dem Wichtigsten an. Details gehören nicht in die Prüfungsstruktur. Man kann aber andeuten, wo man über Detailkenntnisse verfügt. Die Skizze bezieht sich dabei auf die Beispiele.)
- (3) die Definition zentraler Begriffe in diesen Ansätzen oder Problemstudien, ihre Erläuterung an den Beispielen sowie die Bestimmung ihres Stellenwerts im Ansatz oder Problembereich
- (4) die historische Einordnung eines Ansatzes oder Problemfeldes (Vor- und Nachgeschichte, was neu oder typisch ist, sozialgeschichtliche Ursachen usw.)
- (5) wissenschaftstheoretische Prämissen eines Ansatzes oder wissenschaftstheoretisch interessante Aspekte eines Problemfeldes
- (7) Ziele, die Wissenschaftler mit einer Theorie oder mit einer Methode oder in einem Problemfeld verfolgen
- (8) die Bedeutung einer Theorie oder Methode für eine bestimmte Praxis oder von Problemstudien für andere Praxisfelder (besonders wenn es sich um das zukünftige Tätigkeitsfeld des Kandidaten handelt)
- (9) Kritik an dem gewählten Ansatz oder an einer Praxis in dem gewählten Problemfeld sowie eventuell eine Gegenkritik.

Es ist klar, dass allgemeine Fragen in der Prüfung in der Regel vermutlich auch in anderen Fächern ähnliche Punkte betreffen; zumindest lässt sich der Kreis möglicher Allgemeinfragen gewiss in ähnlicher Weise eingrenzen. Hat man die Antworten auf diese Allgemeinfragen – bezogen auf den Themenbereich – selbständig erarbeitet, die Prüfungsstruktur also nicht einfach von anderen abgeschrieben, wird man auch detailliertere und schwierigere Fragen beantworten können. Die oben angeführten Gesichtspunkte der Prüfungsstruktur sind also, weil sie Schlüsselfragen ansprechen, sogar als Raster für die Examensvorbereitung und die Repetition des Prüfungsstoffes auch dann verwendbar, wenn der Prüfer sich nicht von der Prüfungsstruktur bei der Auswahl seiner Fragen leiten lässt.

Ist die Prüfungsdisposition eigentlich nur bei mündlichen Prüfungen sinnvoll, so lässt sich ein in Amerika seit einigen Jahren praktiziertes Verfahren zur Einschränkung der Auswirkungen von Prüfungen auf den Unterricht vor allem für schriftliche Prüfungen einsetzen, obwohl ROGERS, der darüber berichtete, durchaus auch mündliche Prüfungen im Auge hat.¹ Nach diesem Verfahren handeln Prüfer und Prüflinge zu Beginn einer Lerneinheit oder nach einer gewissen Zeit Notenverträge aus. Die Lernenden stellen einen Arbeitsplan auf, für eine Sitzung, eine Woche oder gelegentlich auch ein Semester. In diesem Arbeitsplan sind Anforderungen, die der Lehrende allein nicht ausser Kraft setzen kann, zu berücksichtigen. In Amerika scheint dies diskussionslos zu erfolgen. Mir scheint es aber wichtig, dass hier eine Ideologiekritik der Anforderungen erarbeitet wird. Aus dem Grunde ist es auch nicht didaktisch, diese Anforderungen von Anfang an als *conditio sine qua non* einzuführen. In diesem Arbeitsplan enthalten sind Vorschläge, welches Quantum an Arbeit welche Note erhalten soll. Für die Qualität kann man natürlich auch Abmachungen treffen. Diese Abmachungen sollten aber in ähnlicher Weise möglichst frei von Vagheit sein. Je grösser die Vagheit, desto unsicherer muss der Lernende sein, den Notenvertrag auch erfüllt zu haben, desto mehr muss man mit Auswirkungen rechnen, die denen ähneln die normale Prüfungsverfahren auf die Lernenden und ihren Unterricht haben. Der Lehrende akzeptiert diese Vorschläge oder stellt, falls er etwas einzuwenden hat, den Arbeitsplan im Plenum zur Debatte. Auf jeden Fall muss er sich voll an den einmal ausgehandelten Notenvertrag halten. Der Lernende muss absolut sicher sein können, dass er eine Note auch bekommt: Ihm selbst muss es ebenso sehr freistehen, den Vertrag abzuändern und in dieser Form neu auszuhandeln. Er kann seinen Arbeitsplan mit anderen zusammen in Gruppen erarbeiten, er kann es aber auch auf eigene Faust versuchen und sich darauf beschränken, sich bei anderen Anregungen zu holen.

Die Hauptwirkung, die Notenverträge erzielen, besteht darin, dass sie die Angst aus Seminarsitzungen weitgehend beseitigen und eine wirklich freie Diskussion ermöglichen. Die Lernenden können anderer Meinung sein als der Lehrende, ohne das Gefühl zu haben, dies könnte ihre Note gefährden. Sie können weitgehend zum Ausdruck bringen, was sie wirklich denken und fühlen. Notenverträge haben überdies eine didaktische Nebenwirkung: Der Lernende lernt nebenbei auch, realistisch zu planen. Natürlich wird der Prüfer das Ergebnis der Anstrengung des Prüflings, den Vertrag zu erfüllen, nach bestem Wissen kritisieren, wird

¹ Für dies und das Folgende vgl. ROGERS (1974), 24 und 135f

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Fehler auch als solche kennzeichnen. Weil diese Kritik aber keine Auswirkungen auf die Note hat, kann der Prüfling aus solchen Fehlern wirklich etwas lernen.

Die Notenverträge verlieren natürlich an Wert, wenn ausser dem Lehrenden auch noch andere Prüfer an der Notengebung mitwirken, die nicht an sie gebunden sind. Dennoch könnte sich der Prüfer zumindest verpflichten, sich für die ausgehandelte Note im Prüfungsgespräch einzusetzen. Bei mündlichen Prüfungen halte ich Notenverträge nur für sinnvoll, wenn sie die Form einer um einen Notenvorschlag erweiterten Prüfungsstruktur haben. In der Prüfung wäre natürlich auch zu prüfen, ob die Prüfungsstruktur aus eigener Arbeit hervorging, und ob nicht in einzelnen Teilen zu viel Arbeit vorgetäuscht wurde.

Ich sehe es als die sinnvollste Aufgabe der Evaluationsforschung an, Ansätze einer alternativen Prüfungspraxis, wie sie hier vorgestellt wurden, zu diskutieren, kritisieren, ergänzen, verfeinern, weiterzuentwickeln oder neue aufzustellen. Sehr helfen würden hier in ihrer Offenheit uneingeschränkte „Prüfungsgeschichten“, also Gedächtnisprotokolle unmittelbar im Anschluss an Prüfungen, erweitert um das, was aus der Vorgeschichte der Prüfung für sie relevant wurde, um Einschätzungen und Bewertungen der Prüfung, um Ausblicke in die Zukunft, alles als Grundlage von Fallstudien

2. „Das Lehrbuch ist tot – Es lebe das Projekt“?

Ein Instrument zur Steuerung von Unterricht von ähnlicher Bedeutung für herrschende Instanzen wie Prüfungen sind Lehrmaterialien. Einige Didaktiker messen ihnen sogar die entscheidende Bedeutung bei.¹ Gewicht erhalten sie zumindest dort, wo sie – wie im Primär- und Sekundärbereich des Ausbildungssektors – von der Genehmigung durch Kultusministerien abhängig sind. Die geringe Vorbereitungszeit, die dem Lehrer hier für seinen Unterricht zur Verfügung steht, lässt das Arsenal möglicher Unterrichtsmethoden, sofern er in seiner Ausbildung überhaupt etwas anderes kennengelernt hat, sehr schnell schrumpfen auf die, die bei einiger Routine die wenigste Zeit erfordert, die der Wissensvermittlung anhand von Texten; und der weitaus bequemste Text ist dabei der

¹ Während die Bedeutung von Lehrmaterialien bei GLAUBER u.a. (1973) eher überschätzt wird, scheint mir NAUMANN (1975), 28, der Lehrbücher als „Materialisation“ von Lehrplänen fasst, diese eher zu unterschätzen. Die These von der dominanten Anleitung des Unterrichts durch Schulbuchverlage scheint mir ebenso an der Realität vorbeizugehen wie die These von der totalen Abhängigkeit der Verlage von den Kultusministerien und ihren Lehrplänen.

Lehrbuchtext. Zwar berücksichtigt ein Lehrbuch in der Regel curriculare Gesichtspunkte auch nicht. Aber es suggeriert dem Lehrer dennoch mit Hilfe dieses „Fadens“ für eine Unterrichtsreihe einen besseren Unterricht zu geben, als wenn er sich nur von einer Unterrichtsstunde zur anderen hangelt“. Die „knappe Materiallage“, die die Autoren der „Materialien zur Schulbuchproduktion“ allein verantwortlich machen für die Hochschätzung der Lehrbücher bei Lehrern,¹ und die in der Tat früher, als es noch keine Vervielfältigungsmaschinen gab, ein gewichtiger Grund für diese Hochschätzung war, ist dennoch keine hinreichende Erklärung dieses Umstands; sie erklärt nur, warum er nicht zu anderen Texten griff, nicht aber, warum er nicht überhaupt eine andere Unterrichtsmethode wählte, in der Texte nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Umso weniger spielt sie im Zeitalter der Kopiermaschinen eine entscheidende Rolle. Der Mangel an Vorbereitungszeit dürfte auch die Ursache dafür sein, dass Lehrer allen Anweisungen von Didaktik-Lehrbüchern zum Trotz und auch wider besseres Wissen faktisch mit der Textsuche beginnen und erst dann Unterrichtsziele entwerfen.²

Im Hochschulbereich lassen andere Mechanismen den Lehrenden zum Lehrbuch greifen. Je mehr Zeit ein Lehrender hier der Lehre für die Forschung abringen kann, desto mehr tut er für seine Karriere und die Breitenwirkung seiner Vorstellungen. Denn für sein Fortkommen ist bestenfalls der Titel seiner Lehrveranstaltungen wichtig,³ sonst ausschliesslich, was er im Bereich der Forschung produziert hat. Ein Lehrbuch kann auch hier wie nichts Vergleichbares zur Minimierung der Vorbereitungszeit beitragen. Hinzu kommt, dass im tertiären Bereich Lehrbücher (noch) nicht genehmigungspflichtig sind. Hier kann man also noch mit ideologisch nicht eingefärbten Lehrbüchern rechnen.

Ich hätte in diesem Kapitel ähnlich wie im Kapitel über Prüfungen Prototypen von Lehrmaterialien für Studenten vorstellen und pars pro toto kritisieren können, etwa ein programmiertes Lehrbuch oder ein Folge von Funkkolleg-Sendungen. Hierbei hätte man natürlich die Idee der Fernuniversität, in der diese eine Schlüsselstellung erhalten, unter die

¹ so die Hauptbegründung in MATERIALIEN (1973), 49

² ebd.

³ Es gibt sogar Lehrende, die in aller Öffentlichkeit damit renommieren, dass sie z.B. ein Seminar mit dem Titel "Automatische Syntaxanalyse" angekündigt und gehalten haben, ohne auch nur irgend etwas von Programmierung oder Computerlinguistik zu verstehen, geschweige denn, ein Syntax-Programm schreiben oder analysieren zu können. Wenn Studenten - wie für diese Themen in der Germanistik meistens - ebenfalls nichts davon verstehen, kann das diesen sogar verborgen bleiben. Zu den universitären Blufftechniken s. WAGNER (1973)

Lupe nehmen müssen.¹ In vielem hätte ich mich hier wiederholen müssen, zumindest was das Wissenschaftsverständnis der Autoren von programmierten Lehrbüchern, aber auch der Förderer der Fernuniversität angeht, das in vielem dem der Testkonstrukteure zu vergleichen ist. Statt die Kritik an den Edelblüten der Prüfungen in Richtung auf eine Kritik an den Edelblüten der Lehrmittelindustrie zu extrapolieren, schien es mir reizvoller, das allgemeine Problem, ob es sinnvoll ist, Unterricht von den Lehrmaterialien her zu konstruieren, zuzuspitzen auf die eher taktische Frage, was ein Lehrender tun soll, wenn er – und das ist eher eine Regel als ein Einzelfall – in der Schule keine Lehrbücher vorfindet, die seinen fachwissenschaftlichen, didaktischen und politischen Vorstellungen auch nur entfernt entsprechen. Es ist klar, dass eine Antwort auf diese Frage auch eine Entscheidung über den Stellenwert von Lehrmaterialien im Unterricht impliziert. Im wesentlichen gibt es auf diese Frage vier Antworten:

- (1) Der Lehrende schreibt ein neues Lehrbuch, das seinen eigenen Vorstellungen entspricht
- (2) Er vervielfältigt Texte eigener Wahl
- (3) Er benutzt vorhandene Lehrbücher in Teilen oder als Ganzes als Grundlage für eine Einübung in Lehrbuch- und Ideologiekritik
- (4) Er versucht, auf Lehrbücher überhaupt zu verzichten, und verwendet stattdessen Unterrichtsmethoden, in denen Lehrmaterialien nur eine untergeordnete Rolle spielen.

2.1. Textzentrierten Unterricht in einem neuen Lehrbuch problematisieren?

Die Reduktion von Unterricht auf die Methode der Wissensvermittlung anhand eines Textes hat in Deutschland eine lange Tradition. Ihre Rechtfertigung hat sie in den hermeneutisch orientierten Erziehungstheorien erfahren. Zu deren Ehrenrettung muss allerdings betont werden, dass in diesen Theorien durchaus auch Elemente zu finden sind, die dieser Reduktion hätten entgegenwirken können. Ein wichtiger Schritt in der hermeneutischen Methode ist z.B. „die Ausarbeitung von Vorentwürfen“.² Damit ist vor allem die Thematisierung der Erwartungen und der vor der Textlektüre eingenommenen Position zu dem im Text behandelten Fragenkomplex gemeint. „Vorentwurf“ – das kann ausserdem auch den Vorentwurf eines Selektionsrahmens für die Textauswahl umfassen. Dieser Einsatz bei der

¹ zur Fernuniversität vgl. H.D. SCHMITZ (1975)

² GADAMER (1965), 250ff

„Erziehungswirklichkeit“ birgt zweifellos Möglichkeiten, die Position des Lernenden zu stärken, ihn aus der rezeptiven, passiven Rolle dessen, dem etwas eingetrichtert werden muss, herauszuführen und einen selbstgesteuerten Lernprozess zu initiieren. Ebenso hätte man aus der Thematisierung von „Wirkungszusammenhängen“ einen schülerbezogenen Unterrichtsschritt machen können. Bei den bildungstheoretisch orientierten Didaktikern, die in der hermeneutischen Tradition stehen, gibt es auch Ansätze in dieser Richtung.¹

Die zentrale Stellung des Textes in dieser Methode implizierte freilich die Gefahr, dass der letztgenannte Schritt kaum irgendwo im Unterricht Fuss fasste, dem Klingelzeichen zum Opfer fiel, und der erste zum blossen Aufhänger degenerierte, der dann bezeichnenderweise auch weggelassen werden konnte, wenn der Text selbst spannend genug war, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erregen. Erziehung wurde so zur Konfrontation mit Bildungsinhalten, auf die der Lernende sich einlassen musste, ob er wollte oder nicht. In ihrem Rahmen erhielten Lehrbücher die Funktion von „Gängelbändern“,² die Disziplinierungsschwierigkeiten verringern³ und zugleich Fremderfahrungen als „Expurgationsrituale“ für Selbsterfahrungen einführen.⁴

Es ist sicher etwas dran, wenn man diese Tradition als so übermächtig einschätzt, dass es taktisch klüger erscheint, sie formal zu adaptieren und lediglich inhaltlich neu zu füllen. Zumindest in den Sprachfächern dürfte die fast berufsmässig geforderte Fixierung auf Sprache den Versuch, Lehrbücher abzuschaffen, wie er in den USA seit längerem unternommen wird,⁵ sehr schnell in die Zone des Abwegigen, Absurden oder gar Lächerlichen rücken. Es kommt hinzu, dass die Reduktion von Philosophie und Wissenschaft auf Sprachproblemewie sie sich mit der Wiener Schule in fast allen Fächern in die Diskussion gebracht hat, zu einem ungeheuren Selbstbewusstsein der Sprachwissenschaften geführt hat, dass sie von einer allgemeinen Anerkennung der Priorität und der Vorgeordnetheit der Linguistik vor allen anderen Wissenschaften, gleichsam als neuer Mutter der Wissenschaften, träumen lässt.⁶ Die Problematisierung der Zentralstellung von Texten im Unterricht und die Forderung nach Abschaffung der Lehrbücher muss daher gerade in den Sprachfächern auf Widerstand, ja Hohngelächter und Unverständnis stossen. Ein Linguist, der derartige

¹ z.B. bei NOHL (1949) und WENIGER (1952)

² MATERIALIEN (1973), 51

³ s. DINGELDEY u.a. (1975), 38

⁴ J.E. SEIFFERT (1975), 91

⁵ vgl. FENTON (1969), 548 als Vertreter der "social studies". Dieser Trend wurde von der "Partizipatorik" aufgegriffen. Vgl. NAUMANN (1975) 28

⁶ vgl. dazu HEESCHEN/KEGEL (1972)

Tendenzen ernsthaft diskutiert, wird sogar Mühe haben, nicht in den Geruch eines Nestbeschmutzers zu geraten.¹

Es ist also verständlich, wenn zumindest Sprachwissenschaftler bei der Neuordnung des Unterrichts zuerst an die Neuordnung der Lehrbücher denken, und wenn sie als progressive Didaktiker dem übermächtigen Ritus der Lehrenden, Texte in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, formal voll entsprechen, indem sie wieder ein Lehrbuch schreiben und dabei bestenfalls die Texte so ändern, dass in ihnen u.a. diese Mittelpunktstellung von Texten in Frage gestellt wird.

Diese Strategie, die darauf hinausläuft, sich das Lehrmaterial selbst zu schaffen, ist zweifellos die aufwendigste Reaktion auf diese Situation. In den meisten Fällen dürfte sie sich auch als naiv-unhistorisch und gruppendynamisch wenig reflektiert herausgestellt haben. Gewöhnlich sind die Autoren die ersten, die ihr eigenes Lehrbuch wieder aus ihrem Unterricht hinauswerfen, einmal weil schon eine ungeheure Portion an Rigidität dazu gehört, um im Laufe der Zeit über fast unvermeidliche Erkenntnisfortschritte mit diesem Produkt nicht unzufrieden zu werden, zum anderen, weil das Lehrbuch in den Seminaren Autoritätskonflikte beschwören muss; denn jede Kritik am Lehrbuch muss dann auch als Kritik am Seminarleiter verstanden werden. Profitiert haben dürften von dieser Strategie weniger die Lernenden, sondern ausser dem Verlag (wenn es überhaupt zur Veröffentlichung kam) vor allem die Lehrbuchautoren selbst. Für letztere war es eine hervorragende Gelegenheit, ihre Ideen und ihr Wissen in grösstenteils nicht-entfremdeter Arbeit im Zusammenhang artikuliert zu sehen. Ob durch ein – wenn auch noch so progressives – Lehrbuch, der Unterricht entscheidend geändert wird, ist freilich eine andere Frage. Didaktisch geschulte Lehrende wissen im übrigen, dass sich kein Text so vorzüglich zur Anregung einer Diskussion eignet wie ein von ihnen selbst abgelehnter Text. Bei befürworteten Texten riskiert er je nach der Autoritätsproblematik² eisiges Schweigen, blinde Zustimmung, bissigen Spott oder persönliche Angriffe. Ein sachbezogenes Argumentieren wird jedenfalls erschwert.

Für Germanisten hat textzentrierter Unterricht in der Regel eine Fehleinstellung gegenüber der sozialen Situation des Unterrichts zur Folge. Während der Widerstand von Lernenden sich

¹ Immerhin halten die Sprachwissenschaftler selbst in BREMEN, also an einer Universität, die von allen am meisten mit dem Projektstudium in Verbindung gebracht wird (nicht zuletzt auch durch den von ihr erhobenen Anspruch), an diesem textorientierten Unterricht fest. Dürfte das auch daran liegen, dass die dortigen Sprachwissenschaftler eher politisch als wissenschaftlich konservativ und didaktisch wenig geschult sind, so spricht diese Tatsache doch für sich.

² s BROCHER (1967), 21ff

in der Mathematik nicht als Kritik an Lösungen, sondern nur als Disziplinlosigkeit artikulieren kann, verarbeitet der Germanist „die Schwierigkeitseine Situationsdefinition durchzusetzen, als eigenes Kompetenzproblem“.¹ Statt die Interaktion mit den Lernenden ins Gespräch zu bringen, neigt er dazu, sich noch intensiver vorzubereiten, bis er schliesslich resigniert.²

2.2. Lehrbücher durch Kopiergeräte überflüssig machen?

Mit der serienmässigen Herstellung neuer Produktionsmittel in der Fotodruck-Industrie sind die technischen und finanziellen Voraussetzungen dafür geschaffen worden, von Lehrbüchern unabhängiger zu werden. Die Vervielfältigungsmaschinen haben die Möglichkeit geschaffen, ohne viel Aufwand jeden Text in den Unterricht zu bringen. Im Primär- und Sekundärbereich war das zugleich ein wichtiger Schritt, die Genehmigungspflicht, der die Lehrbücher beim Kultusministerium unterliegen, zu umgehen und damit die im Grundgesetz garantierte Lehrfreiheit ein Stück ihrer Verwirklichung näherzubringen. Seitdem beginnt sich auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern zu verstärken, die (auch im Rahmen von Organisationen oder über pädagogische Zeitschriften wie „betrifft: erziehung“ oder „päd. extra“) Unterrichtsmaterialien oder ganze Unterrichtseinheiten austauschen.

Inzwischen haben die sich an diese Entwicklung anschliessenden Konzepte freilich einige Rückschläge erlitten. Die Schulbuchverlage, zusammengeschlossen im „Verband der Schulbuchverlage e.V.“,³ haben diese Entwicklung verständlicherweise mit Besorgnis verfolgt und drängen nicht ohne Erfolg auf eine rigorosere Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften hinsichtlich der Vielfältigung von Schriften und auf die Aufrechterhaltung der Trennung von Lehr- und Lernmitteln,⁴ die es unmöglich macht, den Etat für Lehrbücher auch für Kopierzwecke zu verwenden.

Im Bereich des Oberschulamts Karlsruhe muss überdies bereits jeder im Unterricht verwendete Text, wenn er nicht in einem genehmigten Lehrbuch enthalten ist, in einem Exemplar der Schulleitung zur ihren Akten überlassen werden, so dass man im Zweifelsfalle auf der Suche nach Material gegen einen missliebigen Lehrer hier genügend Auswahl hat, worauf man seine Bedenken stützen kann. Auch wenn dieser Erlass – wie man hört – bislang

¹ BÜRMANN, J. (1975), 62

² ebd 63

³ Ihr Publikationsorgan ist "Blickpunkt Schulbuch"

⁴ vgl. dazu MATERIALIEN (1973), 51f

selten praktiziert wird, weil die Schulleiter sich wegen des zusätzlichen Zeitaufwands und des meist ohnehin akuten Mangels an Platz für Akten dazu ausserstande sehen, so dürfte ein Teil der dahinterstehenden politischen Zielsetzung, die Abschreckung, dennoch wieder zu einer grösseren Einschränkung der Unterrichtsfreiheit geführt haben.

Es ist klar, dass die Initiative des Oberschulamts Karlsruhe vor allem den Systemkritikern signalisiert haben dürfte, dass der von ihnen praktizierte Austausch von Unterrichtsmaterialien ziemlich zweischneidig ist. Wenn schon Prüfungsthemen – wie an der PH Weingarten, wo ein Prüfling in Politologie über „staatsmonopolistischen Kapitalismus“ geprüft werden wollte, als Grund für ein Berufsverbot angegeben werden, dann erst recht Unterrichtsthemen und -materialien zumindest für ein Disziplinarverfahren.

Wer kann denn garantieren, dass das ausgetauschte Material nicht beim Verfassungsschutz landet? Es mag ja sein, dass sich in dieser Frage auch einmal ein Gericht an das Grundgesetz hält. Aber bei der Unsicherheit der augenblicklichen Rechtssprechung, zu der das Bundesverfassungsgericht selbst sehr viel beigetragen hat, kann niemand mehr sagen, dass hier nur ein Abschreckungspopanz aufgebaut wird. Das gilt darum durchaus auch für den Hochschulbereich, obwohl dieser rechtlich noch besser gegen derartige Einschränkungen seiner grundgesetzlich gesicherten Freiheit abgesichert ist.

Auch der durch Kopiermaschinen ermöglichte Unterricht problematisiert den textzentrierten Unterricht also nicht. Die formale Übernahme textzentrierter Unterrichtsmethoden von Didaktikern, die deren Wert eher geringschätzen, bei gleichzeitiger Änderung der Inhalte, passt theoretisch in das Konzept des „begrenzten Konflikts“: Im Schatten des Alten die Überzeugung von der Notwendigkeit des Neuen ins Bewusstsein zu schleusen. Die Unterrichtsmethode dient als formales Gerüst zur Einführung neuer Inhalte und wird erst dann „abgerissen“, wenn letztere sich etabliert haben. Meines Erachtens zeigt dieses Beispiel aber auch, dass dieses Konzept in dieser Allgemeinheit zur Legitimation fast jeder Praxis herangezogen werden kann und daher notwendig der Präzisierung bedarf.

Ein Vergleich mit den Prüfungen führt die Analyse der Zentralstellung von Texten im Unterricht schnell auf wichtige Unterschiede. Im Gegensatz zu diesen ist sie nirgenwo institutionell oder ökonomisch notwendig, also auch nicht durch herrschende Instanzen abgesichert.

In einigen Ländern gibt es noch veraltete Lehrpläne, die für den Literaturunterricht so viele Texte vorschreiben, dass man hier von einer Notwendigkeit sprechen könnte, wenn sich diese

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Lehrpläne nicht selbst zur Wirkungslosigkeit verurteilt hätten, weil die geforderte Textmenge ohnehin in der zur Verfügung stehenden Zeit von niemandem zu bewältigen ist. Im Hochschulbereich gehen vor allem in den Pädagogischen Hochschulen von der Reglementierung und Überfrachtung des Studiums Zwänge aus, die es unmöglich erscheinen lassen, das, was man als Mindestmass an Wissen in einem Spezialgebiet einem Examenskandidaten zuzumuten für nötig hält, in der Kürze der Zeit anders als auf dem Wege eines Lehrbuchs zu vermitteln. Ich neige jedoch zu der Auffassung, dass in dieser Situation ein textüberfrachteter Unterricht die generelle Misere der betroffenen Studenten nur noch verschlimmern kann. Die Thematisierung dieser Situation wäre da viel wichtiger.

Im Allgemeinen besteht die Notwendigkeit eines textzentrierten Unterrichts nicht, es sei denn man nennt den Konformitätsdruck der Fachkollegen so, denen ein Unterricht undenkbar erscheint, in dem Texte nur eine untergeordnete Rolle spielen. Es wäre zwar idealistisch anzunehmen, die richtigen Argumente setzten sich von alleine durch. Abgesehen davon, dass auch im Bereich der Hochschule gilt, je höher jemand in einer Hierarchie steht, desto autoritätsgläubiger ist er (weil er seine Stellung ja meist nur seinem Verhältnis zu einer Autorität verdankt): Man sollte auch nicht von vornherein meinen, man habe die richtigen Argumente. Aber ich halte es für falsch, das Mass des für einen Fachkollegen auf einmal Zumutbaren zu gering einzuschätzen. In der Studenterevolte zeigte sich, wie schnell sich Bewusstsein massenhaft ändern konnte, wenn es nicht wenigstens institutionell abgesichert war. Man muss den anderen Lehrenden nur Alternativen sichtbar machen und ihnen Gelegenheit geben, andere Methoden auch für sich selbst als praktikabel zu entdecken. Die blosser Konfrontierung mit Kritik bei gleichzeitiger Praktizierung des Kritisierten kann bestenfalls einleitend im Rahmen einer umfassenderen Strategie ihren Stellenwert haben. Man sollte einmal darüber nachdenken, was es bedeutete, dass sogar relativ konservative Erzieher und Eltern den in der technokratischen Schulreform betonten Praxisbezug und die Erziehungsziele Selbständigkeit, Kooperation usw. durchaus begrüsst haben. Natürlich sorgt das Bedingungsfeld weitgehend dafür, dass diese Ziele die gleiche systemerhaltende Funktion haben wie ein textzentrierter Unterricht, der den Lernenden in eine rezeptive und passive Rolle drängt. Man wird aber nolens volens zum Verteidiger einer noch rückständigeren Form, wenn man sie praktiziert, und die in ihr geäusserte Kritik gerät in die Rolle des Hasen, der sich am Ziel sagen lassen muss, dass der Igel schon längst da ist. Die Verteidigung des Rückständigen gegenüber dem Fortschrittlicheren, so problematisch letzteres sein mag, lohnt sich kaum je wirklich. Sie führt dazu, dass die Vertreter des Fortschrittlichen, die immerhin

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

dafür sorgen, dass etwas in Bewegung gerät, durch die Kritik an ihm hindurch immer nur das Rückständige heraushören. Kritik sollte, was in Richtung Fortschritt – so diffus sich das ausnimmt – in Bewegung geraten ist, verstärken und gleichzeitig versuchen, steuernd einzugreifen. Damit ist nicht der kampflosen Aufgabe von Rechten das Wort geredet. Die größere Lehrfreiheit, die durch die Kopiergeräte ermöglicht wurde, sollte man schon deswegen verteidigen, weil kein Unterricht völlig ohne Texte auskommen kann. Der Unterschied zwischen der Verteidigung eines Rechtes und der einer Sache sollte jedoch herausgearbeitet werden. Es wäre töricht, die didaktische Überlegenheit praxisbezogener Unterrichtsmethoden gegenüber textzentrierten zu verschweigen.

2.3. Lehrbücher als Folie zur Einübung in Ideologiekritik?

Es war wohl weniger die Einsicht in die didaktische Problematik von Protagonisten-Texten, als die Stellungnahme für eine „negative Dialektik“,¹ die eine an der kritischen Theorie der Frankfurter Schule orientierte Variante des textzentrierten Unterrichts hervorbrachte. Von diesem Standpunkt aus kann man aus der Not eine Tugend machen: Man benutzt einfach vorhandene Lehrbücher als Folie für die Einübung in Ideologiekritik.

Die Herkunft wesentlichen Gedankenguts der kritischen Theorie aus der Hermeneutik wirkt sich in diesem didaktischen Konzept direkt aus: Die Zentralstellung von Texten im Unterricht wird nicht kritisch hinterfragt. Die Vorteile gegenüber den bisher skizzierten Varianten bestehen zeifellos darin, dass die Lehrbuchkritik relativ unempfindlich ist gegenüber ihrer Einschränkung durch herrschende Instanzen, dass sie kaum in gruppendynamisch bedingte Identifikationsprozesse hineingezogen wird, und dass sie in der Heranbildung einer kritischen Beurteilungskompetenz einen wichtigen Beitrag zum Ziel aller Erziehung, die diesen Namen verdient, der Emanzipation, leistet.

Sie teilt aber mit dem textzentrierten Unterricht wichtige Nachteile: Sie übt in eine vorwiegend defensive Taktik ein, sie überlässt dem Gegner immer den ersten Schritt. Praxisbezug kommt immer nur durch die Brille von praxisbezogenen Texten in den Unterricht. Weil die theoriekritische Dimension von Praxis unterschätzt wird, orientieren sich die Maßstäbe der Lehrbuchkritik weitgehend an denen des Lehrenden. Das Angebot des Lehrenden, auch seine Autorität kritisch zu hinterfragen, muss aus dem Grunde ein formaler

¹ ADORNO (1966)

Trick bleiben. Wegen ihrer Abhängigkeit von den kritisierten Texten tritt die Lehrbuchkritik nach einer gewissen Weile mit hoher Wahrscheinlichkeit auf der Stelle. Selten bietet sich die Möglichkeit zum Szenenwechsel. Häufig lässt sich keine grundsätzliche Erkenntnissteigerung erzielen. Die Kritik ist abhängig von der curricularen Reflektiertheit der Auswahl und Zusammenstellung der kritisierten Lehrbuchtexte. Ist letztere nicht aus einem didaktisch durchdachten Curriculumkonzept erwachsen, lässt sich auch aus der Lehrbuchkritik selten ein befriedigendes Curriculum aufbauen. Die Folge: Die Lehrbuchkritik wird zu einer „rotierenden“ Unterrichtsmethode; es kommt zu lähmenden Wiederholungen, die Müdigkeit und Aggressivität erzeugen. Das Bedürfnis, die Kritik zu ordnen, Zusammenhänge herzustellen, Alternativen zu entwickeln, findet in dieser Methode keine Unterstützung. Der Lernende hat nicht einmal die Möglichkeit der Wahl, mit welchen Texten er sich auseinandersetzen will. Der Zwang zur Kritik kann wegen der Fremdbestimmtheit des Unterrichts sogar in die irrationale Flucht in heile Welten oder emotionale „Rundschläge“ umschlagen.

2.4. Statt textzentrierten Unterricht Projektunterricht?

Das Lehrbuch ist tot – Es lebe das Projekt! Dieses in Amerika entwickelte Schlagwort wirkte Ende der sechziger Jahre auch in Deutschland erlösend. Erstmals schien sich eine Möglichkeit abzuzeichnen, die institutionelle Abtrennung des Ausbildungssektors von der Realität zu durchbrechen. Lehrbücher wirkten wie die sonnenlos vergitterten Fenster einer Gefängniszelle: starr und perspektivisch verzerrt, verbauten sie den Umgang mit der Realität. Spätestens die Alphabetisierungskampagnen Paulo FREIREs in Brasilien und Chile, die es erreichten, dass 80% der Erwachsenen in 30 bis 60 Tagen lesen lernten,¹ überzeugten die Fachwelt davon, dass die Abtrennung des Lernprozesses von der Realität diesen extrem retardiert. ILLICH hat daraus sogar die Folgerung gezogen, dass nicht nur das Lehrbuch und der textzentrierte Unterricht, sondern auch das Lehren und selbst die Schule abzuschaffen ist.² Wo man realistisch davon ausging, dass diese Extremforderung in absehbarer Zeit nicht verwirklicht wird, konzentrierte man sich auf eine Alternative, die dem schulischen Lernen wenigstens einen Realitätsgrad verlieh, wie es vergleichsweise das Manöver

¹ FREIRE (1971) nach Ivan ILLICH in einem Spieglinterview in Nr.9 (1970) 104ff

² ILLICH (1972) vgl. auch HENTIG (1971)

gegenüber dem militärischen „Ernstfall“ aufweist: den Projektunterricht.¹ Ich werde später noch die Gelegenheit wahrnehmen, im Rahmen meiner Studienplanungsvorschläge am konkreten Beispiel zu zeigen, was Projektunterricht auszeichnet. Andererseits sehe ich ein, dass es nötig ist, an dieser Stelle wenigstens einige Merkmale zu nennen, die für Projektunterricht typisch sind und dem Anfänger eine wenn auch blasse Vorstellung davon geben, was darunter zu verstehen ist. Ich nehme zu dem Zweck einige Merkmale auf die SUIN de BOUTEMARD in einer sehr lesbaren Kurzeinführung in den Projektunterricht aufgelistet hat² und ergänze sie durch andere, von denen ich meine, dass sie das Bild abrunden könnten:

- (1) Die Projektmethode unterscheidet sich vom Lernen in der Praxis zur Hauptsache dadurch, dass die Bedingungen und Zwänge, die die Lernenden einem zu grossen Risiko aussetzen oder sonstwie überfordern würden, in kontrollierter Weise entschärft oder ausgeschaltet werden. Der Lehrende schützt die Lernenden vor Instanzen sozialer Kontrolle, Aussenstehenden, anderen Lehrenden, aber auch manchmal vor sich selber.
- (2) Vom traditionellen Unterricht unterscheidet sich der Projektunterricht vor allem durch den Bezug zur Praxis. Der Unterrichtsraum ist nur die „Operationsbasis für Expeditionen“ in die Praxis. Das Lernverhalten ist, wo irgendmöglich, aktiv.
- (3) Zunächst werden dabei mögliche Praxisfelder diskutiert, die für die Lernenden im Rahmen gegebener Bedingungen als Projektbereiche interessant werden könnten. Über diese Praxisfelder werden Vorinformationen von höchstens 5 Minuten Sprechzeit gegeben. Es wird ein „intentionaler Bezugsrahmen“ erarbeitet, innerhalb dessen die Lernenden selbst wählen, was sie tun wollen.
- (4) Die Lernenden werden ermutigt, die Projekterfahrungen in den eigenen Erfahrungszusammenhang zu integrieren und sich dazu durch Erfahrungen in anderen Praxisfeldern anregen zu lassen. Projekte sind also ihrem Wesen nach nicht nur fächerübergreifend, sondern auch praxisfeldübergreifend. Sie animieren zum Transfer aus anderen Praxisfeldern.
- (5) Die Projektmethode ermutigt zum Risiko. Lernende erkennen den Wert von Umwegen, Fehlern und unvorhergesehenen Nebenwirkungen als notwendigen Bestandteilen ihres Lernprozesses. Wissenschaftler geben als Lehrende offen zu, wenn sie irgendwo nicht nur

¹ Die Wiederbelebung der Projektmethode in den 60er Jahren geht, vermittelt über das in der Wirtschaft zu Ausbildung des Mangernachwuchses entwickelte Planspiel, auf das Vorbild des Manövers zurück. Vgl. dazu REHM (1964) 7. Zur Geschichte des Projektunterrichts vgl. SUIN de BOUTEMARD (1975b)

² SUIN de BOUTEMARD (1975a) Zitate im folgenden Abschnitt beziehen sich auf diesen Aufsatz

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Wissenslücken, sondern überhaupt keine Ahnung haben. Lehrende und Lernende lernen, dass Wissenschaftlichkeit nicht den „Mut zum Dilettantismus“,¹ zum Brainstorming und zum Probierspiel ausschliesst, dass letzteres eher ein konstitutives Moment wissenschaftlichen Arbeitens ist.

(6) Die Projektmethode übt ein in Planungsverhalten, in den rationalen Umgang mit der Zeitknappheit, mit der eigenen Improvisierungslust, mit der Spontaneität seiner Mitarbeiter.

(7) Projektunterricht treibt praktische Erfahrungen in Diskussionen auf abstraktere Ebenen, setzt sie um in Theorien, versucht diese Theorien sofort wieder in der Praxis zu bewähren, hält Ausschau nach Transfermöglichkeiten in andere Praxisfelder, probiert dabei alternative Methoden aus.

(8) Glauben die Lernenden einen gewissen Überblick über das Praxisfeld zu haben, machen sie einen Plan über ihre zukünftige Projektarbeit.² Dieser Plan wird vor dem Seminarplenum vorgetragen, diskutiert und ratifiziert. Er kann von den Lernenden später mit Billigung des Plenums revidiert werden.

(9) Ebenfalls zur Strukturierung des Lernprozesses dient der Projekterfahrungsbericht, der den Verlauf der Projektarbeit mit ihren Problemen, Irrwegen usw. auf Grund von Protokollen skizziert.

(10) Die Projektergebnisse können in eine wissenschaftliche Problemerkörterung zum Projektthema integriert und anderen, die nicht am Projekt beteiligt waren, zur Diskussion vorgelegt werden.

Dies ist nur eine Auswahl aus den Merkmalen, die in der inzwischen unübersehbaren Literatur zum Projektunterricht genannt werden. Ich hoffe, dass sie als Erstinformation ihre Dienste getan hat.

Man kann heute sagen, dass sich die Projektmethode bei aller Kritik, die man berechtigterweise an ihr üben kann, dennoch in der Pädagogik durchgesetzt hat, wenn wir auch weit davon entfernt sind, dass sich durch sie im Ausbildungssektor an der gängigen Unterrichtspraxis etwas grundsätzlich geändert hat. Die Projektmethode hat unzählige Varianten und auch nach ihrer Wiederbelebung in den sechziger Jahren viele Veränderungen

¹ vgl. WUNDERLICH (1971) und ähnlich SITTA (1974) 445

² SUIN de BOUTEMARD (1975a) nennt das einen "Projektkontrakt". Dieser enthält Angaben über Phasen der Durchführung, Zweck, Mittel, Ort und Zeitdauer

durchgemacht. Vor allem gewinnt das Prinzip der Selbstbestimmung der Lernenden über ihren Lernprozess immer mehr Raum.

Der traditionelle Unterricht war gekennzeichnet durch sein tiefes Misstrauen in die Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen. Er schrieb den Lernenden vor, wofür sie was auf welche Weise zu lernen hätten. Hauptsteuerungsmittel waren Prüfungen und Lehrbücher. Im Projektunterricht verlieren diese ihre Bedeutung. Prüfungen spielen bestenfalls als freiwillige Selbstkontrolle eine Rolle. Dabei müssten freilich die enormen Gefahren der Selbsttäuschung adäquaterweise Berücksichtigung finden. Wenn Lehrbücher Verwendung finden, dann in der Weise, wie auch sonst gelegentlich Texte: zur Erhellung eines Sachverhalts oder eines Problems im Rahmen des Projekts. Das heisst: Erst wenn man ein selbstgewähltes Praxisfeld so gut kennt, dass man die Probleme einkreisen kann, zu deren Lösung Fremderfahrung nützlich wäre, geraten auch tradierte Texte in den Interessenhorizont des Lernenden. Die im traditionellen Unterricht stets unterschätzte Einsicht in die Notwendigkeit der Aneignung von Fremderfahrung stellt sich hier von selbst ein und erweist sich dabei als den Lernprozess akzelerierendes Stimulans, das weder durch Prüfungsdruck noch durch gutes Zureden oder methodische Tricks, geschweige denn durch „motivierendes“ Lehrmaterial, zu ersetzen ist. Die verbreitete Angst, ohne Druck, gutes Zureden, Tricks oder Motivationsmittel würden die Lernenden nichts tun, erzeugt erst einen Unterricht, der diese Steuerungsmittel nötig hat. Man muss schon ein Psychopath sein, um Faulenzerei auf die Dauer nicht ziemlich anstrengend zu finden.

Die Gefahren und Schwächen des Projektunterrichts sind grösstenteils erkannt. Ich möchte hier nur die nennen, die ich für die wichtigsten halte:

(1) Der Praxisbezug lässt sich sehr leicht gezielt oder auch unbeabsichtigt so einschränken, dass den Lernenden wichtige Dimensionen der Praxis verborgen bleiben. Gerade die fachwissenschaftliche Ausrichtung des Projekts führt hier leicht zur fachidiotischen Einschätzung der Praxis. Unter dem Vorwand oder in der ehrlichen Absicht, die Lernenden vor anderen zu schützen, kann man z.B. die Reflexion der politischen Ökonomie des Praxisfelds aus dem Projekt völlig heraushalten und damit die wichtigste Ebene der Beziehung zu anderen Projekten verkümmern lassen.¹ Es fragt sich, ob sich ohne diese Ebene bei den Lernenden überhaupt ein praxisbezogenes Denken in Zusammenhängen entwickeln kann.

¹ vgl. den Film "Schule in der Industriegesellschaft"

- (2) Der Projektunterricht ist keineswegs unempfindlich gegen Eingriffe höherer Instanzen, wenn er wohl auch kaum grundsätzlich beseitigt werden kann.¹
- (3) Der Projektunterricht ist pervertierbar. Aspekte des Projektunterrichts, wie ihn KILPATRICK² schon z.Zt. der Weimarer Republik in Deutschland bekannt gemacht hatte, wurden von den Nationalsozialisten bewusst in ihre Dienste genommen.³
- (4) Der geringe projektimmanente Druck zum Denken in Zusammenhängen kann eine gewisse „Kleingärtnermentalität“ fördern, die bei gleichzeitiger Beteiligung an mehreren unabhängigen Projekten die gleiche Parzellierung des Bewusstseins bewirkt wie der traditionelle Unterricht.
- (5) Zeitdruck (z.B. das nahende Semesterende) geht, damit wenigstens das Projekt zum Abschluss gebracht werden kann, stets auf Kosten theoretischer Diskussion. Da die Projekterfahrung allmählich in den eigenen Erfahrungszusammenhang integriert werden soll, sind theoretische Erkenntnisfortschritte ohnehin in der Regel geringer, allerdings wohl auch weniger oberflächlich.
- (6) Von vielen Lehrenden verlangt die Projektmethode eine Umstellung nicht nur, was die Lehrmethode, sondern auch was das persönliche Verhalten angeht. Projekte scheitern zur Hauptsache an den Anforderungen, die sie an die Ich-Stärke des Lehrenden stellen. Die Gegenwehr gegen die Projektmethode seitens der Kollegen wird entsprechend mit ihrer Verbreitung wachsen.
- (7) Besonders bei wenig Erfahrung mit der Methode kann sie in blinde Spontaneität mit nachfolgendem „Katzenjammer“-Effekt umschlagen. Lehrende nehmen das oft zum Anlass, das Steuer wieder mehr oder weniger an sich zu reißen. Lernende fordern sie sogar offen dazu auf. Die Folge kann die Rückkehr zum altvertrauten autoritären Unterricht sein.⁴
- (8) Die Praxisorientiertheit des Unterrichts führt zu einem Lernen, das als solches gar nicht mehr wahrgenommen wird. Der Lehrende kann dann unvermittelt dazu aufgefordert werdendafür zu sorgen, dass die Lernenden „endlich etwas lernen“. Die konkrete Arbeit am Projekt zwingt meistens nicht zu Reflexionen darüber, was Lernen ist. Der Projektunterricht

¹ vgl. die Erfahrungen von Böttiger u.a. (1973)

² KILPATRICK (1928), vgl. a. DEWEY/KILPATRICK (1935)

³ s. AMMON/SIMON (1975), 81f. Auch FREIRE's Methode wurde von den Machthabern in Brasilien nur wenig verändert übernommen. Wegen der grundsätzlich festzustellenden Ambivalenz jeder Methode ist das freilich nicht verwunderlich.

⁴ Über einen solchen Fall berichtet Röseler (1975a)

ist also relativ ungeschützt gegen Agitationen, die als Opfer veralteter Lernvorstellungen nur ein fremdbestimmtes Pauken anzuerkennen bereit ist. Auch das kann zur Wiedereinführung von wenigstens einigen Momenten autoritären Unterrichts führen.

(9) Die Interdisziplinarität des Unterrichts wie seine Praxisorientiertheit provoziert das Bewusstsein beim Lernenden, nichts Fachspezifisches gelernt zu haben und verleitet damit zur unvermittelten Wiedereinführung von fachorientiertem Unterricht.

(10) Der Projektunterricht, es sei denn bei didaktischen Projekten, fordert auch nicht heraus zur Beschäftigung mit seiner Theorie. Er kann nicht verhindern, dass Studenten in ihm zwar einen an ihren Interessen orientierten Problemhorizont gewinnen, der es ihnen ermöglicht, das in anderen traditionellen Seminaren vermittelte Wissen besser zu verarbeiten, dass sie aber gerade diese Seminare wegen ihrer Informationsdichte mehr schätzen und dazu neigen, als Lehrende später wieder traditionellen Unterricht zu geben. Der Projektunterricht tut zu wenig für seine Reproduktion.

(11) Besonders bei kurz- und mittelfristigen Projekten, die innerhalb eines Semesters fertiggestellt werden müssen, kommt es häufig zur Ausklammerung der historischen Perspektive der Praxis.

Diesen Gefahren und Schwächen entgegenzuwirken sollte die Hauptaufgabe der Didaktik der Zukunft sein. Im folgenden dazu ein kleiner Beitrag:

2.5. Dachprojekte

„Projektorientiertes Lernen transzendiert die bestehende Schule und den täglich stattfindenden Unterricht in einem so hohen Masse, dass ohne Änderung der schulischen Rahmenbedingungen sich lediglich Ansätze, Elemente des ‚eigentlich Gemeinten‘ realisieren lassen.“¹

Dieser Satz von Herbert STUBENRAUCH ist auf der einen Seite trivial, weil die Anpassung von Bedingungen an das Wünschbare diesem natürlich mehr Möglichkeiten eröffnet. Andererseits dringt durch ihn hindurch eine tiefe Resignation, die mir eine kurze Analyse wert zu sein scheint, weil sie leider sehr verbreitet ist. Resignation ist, wo sie nicht nur psychisch bedingt ist, meines Erachtens das Ergebnis des Fehlens einer mehrgleisigen und langfristigen Strategie, meist in Unkenntnis ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer

¹ STUBENRAUCH (1975), 31

Zusammenhänge. Es geht hier nicht um STUBENRAUCH, dessen Veröffentlichungen zumindest letzteres nicht vorgeworfen werden kann. STUBENRAUCHs Satz liefert mir nur den Aufhänger für meine Kritik an einer unter Didaktikern verbreiteten Reaktion auf das faktische Scheitern der Hochschulreform.

Strategische Überlegungen sind dadurch gekennzeichnet, dass auch das Mass dessen, was von ihnen veröffentlicht werden soll, in sie einbezogen werden. Darum hier nur folgender allgemeiner Hinweis: Zu einer mehrgleisigen Strategie gehört zweifellos die Ebene der Utopien und Maximalforderungen, die den Rahmen des Gegebenen sprengen. Sie hat die Funktion des Richtungsweisenden, in mancher Hinsicht auch des „Zugpferds“ der Phantasie, vor allem aber des Entscheidungskriteriums, das freilich durch Überlegungen auf anderen Ebenen relativiert werden kann. Wo nur diese Strategieebene vorhanden ist, führt jeder Rückschlag auf dem Weg zur Humanisierung der Herrschaftsverhältnisse in die Verzweiflung. Wo sich die Hoffnungen dann auch noch an die jeweils Herrschenden heftete, ist diese Konsequenz unausweichlich. Rückschläge sind immer bedauerlich, aber auf der Ebene der historischen Einschätzung zumeist auch Ursache für eine solidere Basis zukünftiger Arbeit. Sie stossen Idealisten und Fantasten mit der Nase auf das, was durch den vermeintlichen Einfluss auf die Herrschenden vernachlässigt wurde, die Basisarbeit. Resignation angesichts von Rückschlägen erkennt überdies das Ausmass des im Rahmen des Gegebenen Möglichen. Ich bin entschieden gegen eine Strategiedie in Antizipation dessen, was Herrschende an Restriktionen planen, diese bereits als gegeben behandeln, und z.B: von vornherein Projektarbeit beschränken wollen auf das, was in den Räumen der jeweiligen Institution machbar ist.¹ Aber es sollte sich von selbst verstehen, dass man eine Strategie in der Hinterhand hat, wenn das Prinzip „Operationsbasis für Expeditionen in die Praxis“ infrage gestellt ist. Anstatt bei Rückschlägen zu resignieren und an Optimalbedingungen kleben zu bleiben, sollte man seine Fantasie darauf verwenden, möglichst viel davon auch unter den veränderten Bedingungen zur Wirklichkeit zu verhelfen. Man kann dabei meistens von Leuten lernen, die bereits längere Zeit unter diesen schlechteren Bedingungen die gleichen Ziele verfolgten. Der Resignation ist etwas Konservierendes eigen. Nicht selten sind die Resignierenden auch die, die den Fortschritt blockieren, wenn er über das hinausgeht, was ihre beschränkte Fantasie zu träumen bereit war. Ich sehe hier einmal davon ab, dass

¹ In dieser Richtung sprechen sich auch die Vertreter des Offenbacher Projekts aus. s. BERG/ROSSBROICH (1974)

Resignation auch eine Einladung für den politischen Gegner ist die Restriktionen noch zu verschärfen.

Eine Möglichkeit, wesentliche Aspekte des Projektunterrichts unter den Bedingungen einer Universität mit reaktionärer Struktur zu realisieren, ist der folgende Vorschlag. Er möchte überdies einigen Schwächen entgegenwirken, die ich oben knapp skizziert habe. Er läuft auf eine Integration von Projekten in Dachprojekte hinaus.

Zunächst ein Beispiel, um den Unterschied zwischen Einzelprojekten und Dachprojekten verständlich zu machen: Als Dachprojekt kann man für ein Fremdsprachenstudium zum Beispiel 'Planung, Durchführung und Auswertung einer Reise in ein Land, wo die Fremdsprache gesprochen wird' aufbauen. Alles, was man im Fremdsprachenstudium in Einzelprojekten erarbeitet, kann man zugleich auf diese Reise beziehen. Ob man nun in einem mehr landeskundlichen Projekt die Klassenstruktur einer ländlichen Gegend am Beispiele von Fallstudien oder in einem eher literaturkundlichen Projekt etwa die Wirkung bestimmter Dichter der jeweiligen Sprache auf bestimmte Bevölkerungsteile oder in einem mehr linguistischen Projekt Sprachkontaktphänomene in der Kommunikation von Einheimischen mit den jeweiligen Studierenden untersucht – was überhaupt in diesem Projektbereich als Projekt konstruierbar ist, z.T. sogar das Erlernen der Fremdsprache, wenn auch zunächst nur in Simulationsspielen,¹ lässt sich in dieses Dachprojekt „Reise“ integrieren.

Das Dachprojekt unterscheidet sich also vom Einzelprojekt durch seine grössere Spannbreite, durch seinen Bezug auf etwas, was alle Fremdsprachenstudenten anspricht, weil es für die Ausbildung in augenscheinlicher Weise wünschenswert, wenn nicht notwendig erscheint und durch die Fähigkeit, nicht zuletzt auch im Hinblick auf das Examen strukturierend zu wirken. Dachprojekte sind geeignet, zwischen an sich disparaten Projekten Zusammenhänge herzustellen.

Ein anderes Beispiel für ein Dachprojekt, das im Gegensatz zu dem oben angeführten auch auf andere Disziplinen und Berufsqualifikationen übertragbar ist, ist zugleich eine Synthese zwischen textzentriertem und projektorientiertem Unterricht auf höherer Ebene. Die Beziehungen zwischen den Praxisfeldern, in denen sich die Einzelprojekte abspielen, könnten in einer neuen Art von Lehrbuch herausgearbeitet werden, das ich 'Projektbuch' nennen möchte. Das Projektbuch hat mit dem Lehrbuch gemeinsam, dass es Ergebnisse zusammenfasst und zueinander in Beziehung setzt. Im Unterschied zum Lehrbuch verhält sich

¹ vgl. LEHMANN/PORTELE (1975)

der Lernende ihm nicht rezeptiv gegenüber, sondern er schafft es zusammen mit den anderen Seminarteilnehmern selbst. Das Projektbuch stellt nicht den Zusammenhang zwischen künstlich getrennten Sparten innerhalb einer Fachsystematik her, sondern zwischen den Praxisfeldern, auf die sich die Einzelprojekte beziehen. Das Projektbuch ist dem Unterricht nicht vorgegeben, sondern sein Ergebnis, was nicht ausschliesst, dass von anderen gefertigte Projektbücher in der Endphase auch als Anregung dienen. Das Projektbuch ist im Gegensatz zum Lehrbuch kein Mittel zur Fremdbestimmung des Lernens, sondern Integrationsmittel selbstgesteuerten Lernens.¹

Dachprojekte wirken einer ganzen Reihe von Schwächen des Projektunterrichts entgegen:

- Durch die Problematisierung des Zusammenhangs zwischen den Praxisfeldern wird die Einschränkung des Praxisbezugs, speziell die Ausklammerung der politischen Ökonomie der Praxisfelder und die Pervertierung des Projektunterrichts im Rahmen von „counterinsurgency“-Strategien erschwert.
- Der projektimmanente Druck zum Denken in Zusammenhängen wird generell grösser. Dachprojekte wirken der Parzellierung des Bewusstseins entgegen.
- Die theoretische Diskussion erhält eine stärkere Unterstützung.
- Konservative Lehrende dürften ihre Ängste bezüglich des nicht-kontrollierten „Auseinanderfallens“ des Lernprozesses in heterogene Projekte und die „Bedrohung“ ihrer Autorität gemildert sehen.
- Im Rahmen solcher Dachprojekte gibt es auch mehr Möglichkeiten, das eigene Lernen lerntheoretisch zu reflektieren.
- Auch Überblicke über Fachsystematiken wirken bei echter, d.h. projektorientierter und nicht mehr fremdbestimmter Nachfrage im Rahmen von Dachprojekten nicht mehr als Fremdkörper
- Dachprojekte bieten mehr Gelegenheiten, über Projektunterricht und seine Alternativen nachzudenken und damit mehr Anreiz für den Lernenden, ihn auch in seine späteren Praxis zu übernehmen und zu vertreten.

¹ Ein Dachprojekt sind natürlich auch Projektseminare. Sie nehmen meist die Sonderform eines Kataraktprojektes an, s. Kersten, Harald / Simon, Gerd: Modell eines Sprachdidaktik-Seminars. in: Baumann, Hans-Heinrich / Pleines, Jochen (Hg): Linguistik und Hochschuldidaktik. Kronberg 1975, 9-44

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- Dachprojekte führen über das Auffinden von Zusammenhängen auch zur Entdeckung der historischen Perspektive.

Nicht geeignet als Dachprojekte sind 'Fadenprojekte', die lediglich eine projektübergreifende Dimension thematisieren, z.B. die Überprüfung einer Gesellschaftstheorie, die Anwendung von Analysetechniken, die Stellung der Sprache usw.. Selbstverständlich können diese Dimensionen im Rahmen von Dachprojekten zur Sprache kommen. Als Dachprojekt selbst verführen sie aber den Lernenden zu einer selektiven „vorgefassten“ Sichtweise des Praxisfeldes, zu einem reduktiven Herangehen an die jeweiligen Probleme. Dachprojekte verfehlen ausserdem ihren Sinn, wenn sie Projekte zu sehr auf projektferne Problemstellungen hin ausrichten oder sogar Vorhaben ausschliessen, die zumindest im Hinblick auf die Berufsqualifikation der Lernenden ihre Berechtigung haben. Ein fachspezifisches Lehrbuch kann die Aufgaben eines Dachprojekts z.B. nicht erfüllen, solange es in ihm nur um die Fachsystematik gehen soll. Eine projektfremde Fragestellung wie die nach der Bedeutung des Projekts innerhalb der Fachsystematik muss dann die konkrete Projektarbeit überfremden oder gar deformieren.

Dieses Kapitel setzte ein mit einer Erörterung des lehrbuchorientierten Unterrichts. Ihm wurde der projektorientierte Unterricht entgegengestellt. Die Diskussion der Mängel des bisherigen Projektunterrichts führte uns zur Konzeption von Dachprojekten, die den curricularen Zusammenhang zwischen den Einzelprojekten garantieren. In der Form selbstgefertigter Projektbücher stellen diese sogar eine Art Synthese zwischen text- und projektorientiertem Unterricht dar. Ausgespart haben wir bei dieser Diskussion vor allem methodologische und damit verbundene epistemologische Fragen. Diesen Fragen gilt das nächste Kapitel.

3. Hochschuldidaktik als Aktionsforschung?

Ludwig HUBER, dem die Hochschuldidaktik wie nur wenigen anderen entscheidende Impulse zu verdanken hat, hat auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, dessen Vorsitzender er ist, in einer Nebenbemerkung festgestellt, dass die

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Hochschuldidaktik meist den Aktionsforschungsansatz vertritt.¹ Die Aktionsforschung ist den meisten Disziplinen bis heute unbekannt. Sie wurde als sozialwissenschaftliches Verfahren entwickelt, selbst in den Sozialwissenschaften jedoch häufig geringschätzig behandelt. Was versteht man unter Aktionsforschung? Was unterscheidet sie von anderen empirischen Verfahren? Welche Überlegungen liegen der Vorliebe der Hochschuldidaktik für dieses Verfahren zugrunde? Lässt sich diese Vorliebe wissenschaftstheoretisch rechtfertigen?

Diese Fragen können natürlich nicht einfach mit einem Hinweis auf die besondere Kompatibilität des Aktionsforschungsansatzes mit dem Projektgedanken erledigt werden, da dann das Problem nur verschoben würde.

3.1. Zur wissenschaftlichen Vorgeschichte der Aktionsforschung

Als Initiator der Aktionsforschung gilt Kurt LEWIN,² der sich der Bedeutung der von ihm entwickelten Methode allerdings keineswegs bewusst war und sie für eine Variante der sonst in den Sozialwissenschaften verbreiteten Feldforschungsmethoden hielt.³ Der Rückgriff auf die Aktionsforschung Anfang der siebziger Jahre, initiiert durch einen Aufsatz von Werner FUCHS,⁴ entsprang dagegen dem bewussten Bemühen um eine alternative empirische Sozialforschung. Die begierige Rezeption dieses fast vergessenen Ansatzes in den Sozialwissenschaften freilich dürfte zur Hauptsache als Reaktion auf die spektakulären Ergebnisse der Wissenschaftsforschung zu verstehen sein, die damals breiteren Kreisen bekannt wurden.⁵ Noch 1968 konnten CAPLOW und McGEE sagen: "Die Universität erforscht alles Mögliche nur nicht sich selbst".⁶

Inzwischen hat die wissenschaftlich interessierte Öffentlichkeit in unglaublich rascher Folge erfasst, dass in der Wissenschaftsforschung mit der "Wissenschaft" durchaus Vergleichbares passiert ist wie im 18. Jahrhundert mit der Religion und Ende des 18. und während des 19. Jahrhunderts mit der Vernunft und das mit ihren eigenen Mitteln: eine Erosion ihrer

¹ HUBER (1975), 9

² s. LEWIN u.a. (1939), LEWIN (1953) und (1963)

³ MOSER (1975), 47

⁴ FUCHS (1970/71)

⁵ BERNAL's "Science in History", der Klassiker der Wissenschaftsforschung, 1939 konzipiert, 1954 bei WATT's erstmals erschienen, kam 1969 bei PENGUIN und 1970 in deutscher Übersetzung bei Rowohlt als Taschenbuch heraus. KUHN's "Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" brachte suhrkamp schon 1967 in deutscher Übersetzung. Für die BRD vor allem RILLING (1970) und HIRSCH/LEIBFRIED (1971).

⁶ CAPLOW / McGEE (1968) in der Übersetzung von ANDERSON (1975), 443

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Glaubwürdigkeit. Was HORKHEIMER und ADORNO¹ schon lange behauptet hatten, wurde jetzt durch eigene empirische Forschung gestützt, dass Wissenschaft nämlich ein nicht einfach nach immanent erklärlichen rationalen Gesetzen ablaufender Wahrheitsfindungsprozess ist, dass die vom gesellschaftlichen Leben abgetrennte, allein den Gesetzen der Logik gehorchende Wissenschaft ein Mythos ist. Diese Widerlegung des Absolutheitsanspruchs traf nicht nur die "Akkumulationstheorie des wissenschaftlichen Wachstums,"² wie einige konservative Wissenschaftstheoretiker auf Grund der ziemlich harmlosen Wissenschaftskritik von Thomas KUHN³ meinten, sondern den Anspruch der Wissenschaft überhaupt, qualitativ und fundamental etwas anderes zu sein als alltägliches sprechendes und denkendes Handeln schlechthin. Wie die Rationalisten auf die Vernunftkritik dadurch reagierten, dass sie entweder die Vernunft in einer verborgenen Ecke des Subjekts versteckten oder das Zu-sich-selbst-Kommen der Vernunft als linear oder dialektisch verlaufenden historischen Prozess uminterpretierten, so reagieren heute die Szientisten in durchaus vergleichbarer Weise:

„Wenn man selbst in der Naturwissenschaft eine Theorie nur auf Grund der Anzahl, des Glaubens und der Lautstärke ihrer Anhänger beurteilen kann, so trifft das noch mehr auf die Sozialwissenschaften zu: Wahrheit läge dann in der Macht. So rechtfertigt die Position KUHN's – ohne Zweifel gegen seine Absicht – das grundlegende Credo der religiösen Irren von heute (der 'Studentenrevolutionäre')“⁴

LAKATOS, ein Anhänger POPPERS und des logischen Empirismus, versucht von einer Wissenschaft, die sich nur "der Anzahl, des Glaubens und der Lautstärke ihrer Anhänger" verdankt, eine andere Wissenschaft zu unterscheiden, die eigentliche, redliche Wissenschaft, deren Redlichkeit er nicht darin sieht

„... dass man versucht, seine Position fest zu verankern, oder sie durch Beweis (oder 'wahrscheinlich machen') zu begründen – die intellektuelle Redlichkeit besteht vielmehr darin, dass man jene Bedingungen genau festlegt, unter denen man gewillt ist, die eigene Position aufzugeben. Engagierte Marxisten und Freudianer weigern sich, solche Bedingungen anzugeben; daran erkennt man ihre intellektuelle Unredlichkeit.“⁵

¹ HORKHEIMER / ADORNO (1947)

² LAKATOS (1974), 90

³ KUHN (1973)

⁴ LAKATOS (1974), 91

⁵ a.a.O. S.90. Ich möchte betonen, dass ich diese offen antimarxistische und antifreudianische Diktion als viel wohlthuender begrüße als jenes ekelhaft informationsunterdrückende und -verniedlichende Harmonisierungsstreben z.B. bei BÜHL (1974)

Die hier überraschend eingeführte wissenschaftsmoralische Kategorie der "Redlichkeit" wird geknüpft an das genaue Festlegen von Bedingungen, unter denen ein Wissenschaftler seine Position aufgeben will. Wer sich entsprechenden Verfahren nicht unterwirft, ist "Rechtfertigungsdenker" und "Dogmatist".

Hier vorläufig nur eine kritische Frage: Manifestiert sich nicht gerade in diesem nicht hinterfragten Festlegen von Bedingungen der "Glaube" der logischen Empiristen? Schreibt dieses Verfahren der Wahrheitsfindung nicht der Wissenschaft Regeln und Bedingungen vor, die es zwar ermöglichen, anderen, die es nicht akzeptieren, Metaphysik, Glaube, Dogmatismus usw. vorzuwerfen, die aber selbst der Diskussion entzogen werden? Kann die unbestritten redliche Mühe bei der genauen Festlegung der Bedingungen darüber hinwegtäuschen, dass sich hier ein eigentümlich sich selbst gegenüber blinder Dogmatismus niederschlägt? Das französische absolutistische Regime stellte an die Begründer der mathematischen Kombinatorik seinerzeit die Forderung, genau die Bedingungen und Regeln anzugeben, unter denen es (das Regime) beim Lotteriespiel keine Gewinne oder gar Verluste macht. Warum ist die Forderung der logischen Empiristen nach Angabe der Bedingungen wissenschaftlicher als die der französischen Könige? Was ist das mehr als die Aufforderung zum unkritischen Einlassen auf ein Spiel, dessen Regeln die logischen Empiristen vorgeben?

KUHN's Konzept fasst Wissenschaftsgeschichte als zeitliche Abfolge von Normalwissenschaften, durch einen revolutionären Paradigmenwechsel ineinander transponiert. Nach KUHN ist Revolution also ein Ausnahme. LAKATOS dagegen folgt POPPER, der das wissenschaftliche Unternehmen als Kritik und "Revolution in Permanenz"¹ auffasst. Was KUHN "Normalwissenschaft" nennt, hat für LAKATOS meistens schon nichts mehr mit Wissenschaft zu tun. Die wahre Wissenschaft ist nicht auf Anhieb zu erkennen. Sie vollzieht sich als "interne Geschichte" der gegenüber alles andere "externe Geschichte" ist.² Sie ist auf eine zahlenmäßig geringe "Elite" beschränkt.³ "Studentenrevolutionäre" Marxisten und "Freudianer" sind von dieser Art Geheimwissenschaft von vornherein ausgeschlossen. Diese Elite ist gekennzeichnet dadurch, dass sie sich kritiklos einem Verfahren unterwirft, nach dem man] Rechthabe-Bedingungen bereit ist, genau festzulegen□.

¹ nach LAKATOS (1974), 91

² Ich verkenne natürlich nicht, dass dieses Verfahren wesentliche Momente der Selbstkritik in sich birgt, die es anderen positivistischen Verfahren gegenüber überlegen macht.

³ POPPER nach LAKATOS (1974), 181

Die Elite selbst verfügt aber noch nicht über die Wahrheit, sie befindet sich in einem wissenschaftshistorischen Prozess der Approximation an die Wahrheit nur in einer besonderen "Wahrheitsnähe":¹

„... einer der entscheidenden Züge des raffinierten Falsifikationismus [gemeint ist POPPER's ‚sophisticated falsificationism‘ G.S.] besteht darin, dass er den Begriff der Theorie als grundlegenden Begriff in der Logik der Forschung durch den Begriff der Theorienreihe ersetzt. Es ist eine Aufeinanderfolge von Theorien und nicht eine gegebene Theorie, die als wissenschaftlich oder scheinwissenschaftlich bewertet wird. Aber die Glieder solcher Theorien-Reihen sind gewöhnlich durch eine bemerkenswerte Kontinuität verbunden, die sie zu Forschungsprogrammen verschmilzt. Diese Kontinuität, die an KUHN's 'Normalwissenschaft' erinnert, spielt eine wichtige Rolle in der Wissenschaftsgeschichte; die Hauptprobleme der Logik können nur im Rahmen einer Methodologie von Forschungsprogrammen befriedigend behandelt werden.“²

POPPER's "sophisticated falsificationism" rettet also die "Akkumulationstheorie wissenschaftlichen Wachstums". Dieser lineare, teilweise vorhersagbare Prozess freilich läuft im Verborgenen ab, fernab vom scheinwissenschaftlichen Betrieb in den Universitäten, der den Denkmoden des Tages unterworfen ist. Das Subjekt "Wissenschaft" wird also wie im Idealismus die Vernunft als reine Wissenschaft oder – wie POPPER unter Berufung auf PLATON sagt – als "dritte Welt"³ aus allen möglichen Wirrungen herausgehalten und nähert sich trotz der Versuchungen auf der Ebene ihrer Objekte in einem Approximationsprozess dem transzendentalen Subjekt "Wissenschaft". An diesem Approximationsprozess betont LAKATOS die Kontinuität so sehr, dass es ihn selbst an KUHN's 'Normalwissenschaft' erinnert. Das heisst aber: Faktisch leugnet LAKATOS das, was KUHN 'revolutionäre Wissenschaft' nennt. Stattdessen nennt er den elitären Kern dessen, was KUHN 'Normalwissenschaft' nennt, 'revolutionäre Wissenschaft' hebt daran aber die Kontinuität so sehr hervor, dass man es nicht versteht, warum ihn nicht wenigstens einer seiner vielen Freunde darauf aufmerksam gemacht hat, dass man das nun bei aller intellektuellen Unredlichkeit bestenfalls "evolutionär" nennen kann. Das heisst, es werden die sonst allenthalben anerkannten immanenten Entwicklungsmöglichkeiten von Systemen – ausser der Extrapolation von Ansätzen, ihre Negation oder die Innovation durch Transfer und Modifikation von Ansätzen

¹ LAKATOS (1974), 128

² nach FEYERABEND (1974), 211 vgl. a. WEINGART (1972), I, 22

³ WEINGART (1972), I, 16

aus anderen Systemen – auf eine einzige beschränkt, die es überdies auch noch als einzige gestattet, in seinem Kinderglauben unbehelligt zu bleiben, man selbst gehöre zu den Ausgewählten, die auf dem Pfad wandeln, der mit Sicherheit zur Wahrheit führt. Ich sehe einmal davon ab, dass diese unbegründete Beschränkung auch noch mit dem Pathos selbstkritischen ‚Es-sich-nicht-leicht-Machens‘ auftritt.

Das Hauptdilemma ist aber, dass sich nach diesem simplen Muster jedes Wissenschaftsverständnis als einzig wahre Wissenschaft aufbauen liesse. Kein Wissenschaftsverständnis wäre um die genaue Festlegung von Kriterien verlegen, nach denen eine konkrete Erscheinung von Wissenschaft zur echten Wissenschaft gerechnet werden könnte. LAKATOS wirft seinen Gegnern "Rechtfertigungsdenken" vor. Wie nennt man dann seinen simplen Versuch, die Akkumulationstheorie seines Lehrers POPPER zu retten? Wer ist eigentlich dogmatischer – der einräumt, dass jede Wissenschaft zumindest auf der Ebene der Prämissen Entscheidungen trifft, die strukturell nicht von Glaubensentscheidungen zu unterscheiden sind, der aber mit anderen Wissenschaftsverständnissen in ein gegenseitig erhellendes Gespräch zu kommen sucht, oder der, der anderen sogar das prestigebeladene Etikett "Wissenschaftlichkeit" vorenthält, es also ablehnt, überhaupt in ein Gespräch mit Andersdenkenden zu kommen?

Der Elfenbeinturm 'Wissenschaft', lange Zeit ein geruhssamer Aussenposten herrschender Systeme und gelegentlich Operationsbasis bei der Unterwerfung des Umlandes, dann immer stärker beteiligt beim Bau neuer Produktionsmittel, aber auch neuen Kriegsmaterials, schliesslich immer mehr in die Rolle des "Katalysators" ökonomischer Systeme gedrängt, war sich anlässlich der von ihm aus konzipierten Atombombe selbst zum Problem geworden und hatte sich so mit eigenen Mitteln in Brand gesetzt. Die Wissenschaftler im Elfenbeinturm spalteten sich in zwei Lager. Die einen, für die LAKATOS repräsentativ ist, flüchteten sich in die oberen Geschosse des Elfenbeinturms und arbeiteten an einem Mittel, um alles Brennbare am Elfenbeinturm feuerunempfindlich zu machen. Andere, für die die Aktionsforscher das extremste Beispiel darstellen, schnappten sich einige Gegenstände und flüchteten Hals über Kopf ins freie Feld der Praxis, wo sie feststellen mussten, dass die mitgebrachten Gegenstände zwar den Herrschenden zugute gekommen wären, sonst aber nicht weniger untauglich zur Arbeit auf dem Feld waren als das, was sie bei den Praktikern als "primitiv" belächelt hatten.

Es kann nicht die Aufgabe dieses Bandes sein¹ auch nur die wichtigsten Ergebnisse der Wissenschaftsforschung in extenso vorzustellen. Darum nur einige Stichworte, die den "Brand"-Effekt nur etwas verständlicher machen sollen:

- Seit dem zweiten Weltkrieg sind mehr als 80% der Ausgaben der US-Regierung für Forschung und Entwicklung "verteidigungsorientiert"².
- In der BRD haben einige wenige marktbeherrschende Industriekonzerne, die 1967 über 50% der Ausgaben für Forschung und Entwicklung trugen, Sitz und Stimme in über 30 Fördergesellschaften der Hochschulen und in fast allen wissenschaftspolitischen Lenkungsorganen.³
- Die Grossforschung in ausseruniversitären Forschungsanlagen löst die früher verbreitete Vertragsforschung von universitären Einzelforschern weitgehend ab.⁴ Auch sonst kommt es zur allgemeinen Auswanderung der Forschung aus der Universität.⁵
- Durch Vergabe von Sonderforschungsprogrammen an universitäre Einrichtungen wird auch die selbständige Forschung an den Hochschulen eingeschränkt. Es kommt immer mehr zu einer Polarisierung zwischen mehr aussengelenkten forschungsintensiven Bereichen innerhalb der Hochschulen und einer fortschreitenden Dequalifizierung der übrigen zu blossen Ausbildungsstätten.⁶
- Mehr als 80% aller Wissenschaftler, die je gelebt haben, sind noch heute tätig.⁷ Das führt zu einer enormen "Diffusion wissenschaftlicher Ergebnisse".⁸ Selbst in engsten Forschungsbezirken gelingt es Fachwissenschaftlern nicht mehr, vollständig über laufende Forschungen informiert zu sein. Diese Kommunikations- und Organisationsprobleme werden von ausseruniversitären Einrichtungen genutzt, die sich auf diese Probleme

¹ Der Band über Hochschulunterrichts- und Sozialisationsforschung geht vor allem in dem Teil, in dem die Rahmenbedingungen des Hochschulunterrichts erörtert werden, ausführlicher darauf ein.

² OECD (1968), 38. Das sind 1963/64 genau 3, 4% des Bruttosozialprodukts der USA gewesen (HIRSCH/LEIBFRIED (1971)

³ RILLING (1974), I, 115

⁴ ebda. S. 106ff – NITSCH (1973), 352

⁵ Nicht zuletzt auch, weil Wissenschaft da der Öffentlichkeit weitgehend entzogen ist und Universitätswissenschaftler z.B. die dortigen Forschungsinstrumente nicht mitbenutzen können.

HIRSCH/LEIBFRIED (1971), 44 u.ö. Dem korrespondiert eine Privatisierung der Eliteausbildung ebd. S. 52

⁶ RILLING (1974), I, 19 - NITSCH (1973), 287f

⁷ PRICE (1963)

⁸ WEINGART (1972), I, 17

spezialisieren.¹ Auch die noch freie Wissenschaft dürfte damit in absehbarer Zeit zunehmend von der Selektion in diesen Informationszentralen abhängig werden.

- auch "soziale Widerstände" innerhalb der Hochschulen wie institutionelle Isolierung, Verhinderung der Publikation, Verhinderung der Lehre, Personalpolitik usw. haben zur Unterdrückung später berühmt gewordener wissenschaftlicher Leistungen geführt (z.B. OHM'sches Gesetz)² können also die Wissenschaftsgeschichte massgeblich bestimmen.

Der Einzelwissenschaftler mag des guten Glaubens sein, seine Forschungen frei zu betreiben. Ob seine Forschungen allerdings gefördert werden – und fast alle empirische Forschung hängt heute zumindest von der finanziellen Förderung ab, wenn sie nicht von vornherein zur Provinzialität verurteilt sein will – ist eine Entscheidung wissenschaftsfremder Geldgeber. Wer glaubt denn heute noch an Ammenmärchen, nach denen die Konzerne von der sich hier bietenden Gelegenheit der Aussenlenkung von Wissenschaft³ für die Interessen der Wirtschaft keinen Gebrauch machen? Es mag noch hie und da Enklaven in den Geisteswissenschaften geben, wo in Freiheit noch echte wissenschaftliche Fortschritte möglich scheinen. Im Grossen und Ganzen kann aber nichts darüber hinwegtäuschen, dass die grundgesetzlich verbrieftete Wissenschaftsfreiheit immer mehr zur Farce wird.

Diese und viele andere Ergebnisse der Wissenschaftsforschung von nicht geringerer Relevanz stempeln Wissenschaftstheorien, wie sie POPPER, LAKATOS oder selbst FEYERABEND und KUHN vertreten, mit einem Schlage zu Vogel-Strauss-Theorien, die vor den wichtigsten (meist handfest politischen, sozialen oder ökonomischen) Bedingungsfaktoren von Wissenschaft den Kopf in den Sand stecken. Freie Wissenschaft ist längst in unwichtige Randbezirke vertrieben und selbst da von solchen Faktoren derart umstellt, dass es immerhin in den Bereich des Möglichen rückt, dass alles, was sich dort kritisch artikuliert, in Sinnzusammenhänge gebettet werden kann, die es als Beleg für konträre Ziele erscheinen lassen.

Hinzu kommt, dass die empirische Sozialforschung seit Mitte der sechziger Jahre ständig zunehmender immanenter Kritik ausgesetzt ist. Die Sozialwissenschaften haben es offenbar mit Forschungsgegenständen zu tun, die an Komplexität die naturwissenschaftlichen um ein Vielfaches übertreffen. Sie bleiben daher hinter den von der Wissenschaftstheorie des

¹ In der BRD z.B. die "Hochschul-Informationssystem GmbH, " vgl. HIRSCH/LEIBFRIED (1971), 65ff

² WEINGART (1974), II, 25

³ In Zeiten, in denen Überschüsse nicht mehr konjunkturanheizend investiert werden, werden zumindest Forschungen zur Legitimation der spätkapitalistischen Gesellschaft stärker gefördert.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

logischen Empirismus aufgestellten Standards in so unglaublichem Masse zurück, dass hier eigentlich auch jeder "intellektuell-redliche" Popperianer konsequenterweise auf den Wissenschaftlichkeitsanspruch verzichten müsste. In einigen Fällen kann sogar nachgewiesen werden, dass diese Standards prinzipiell nicht erreicht werden können.

In einer Bestandsaufnahme der immanenten Kritik an der Methode des Forschungsinterviews kommt Hartwig BERGER¹ zu einem niederschmetternden Ergebnis: Zumindest die vier wichtigsten Merkmale der Objektivität werden durch sozialwissenschaftliche Forschungstechniken wie dem Forschungsinterview zum Teil schlechter erfüllt als durch die alltägliche Sozialerfahrung:

- der Realitätsgehalt, d.h. die genaue Beschreibung der wirklichen Zuständigkeit des beobachteten Objekts
- die Situationsindependenz, d.h. die Unabhängigkeit des Beobachtungssatzes von der Untersuchungssituation und dem spezifischen Standpunkt des Beobachters
- die Breite, d.h. die Erfassung aller Gegenstandsbereiche, die für die wissenschaftliche Erkenntnis des Untersuchungsgegenstands relevant sind und
- die Tiefe, d.h. die vollständige Registrierung der Sachverhalte innerhalb eines Gegenstandsbereichs.

Die empirische Sozialwissenschaft vertrat lange Zeit die These, dass nur die Befolgung der Normen der "Reproduzierbarkeit" der "Standardisierung" und der "Messbarkeit" die objektive Erfassung der Wirklichkeit garantiere. BERGER kommt demgegenüber zu der Gegenthese,

„... dass die normierte Datenermittlung gerade eine Einschränkung und teilweise Destruktion des Objektivitätsanspruchs zur Folge hat. Statt die Abhängigkeit der Untersuchung von Beobachterposition und Beobachtungssituation zu eliminieren, trägt sie eher zu deren Verstärkung bei. Statt die Menge der erfassbaren Gegenstandsbereiche und ihrer erfassbaren Komplexität zu erweitern, schränkt sie Tiefe und Breite der Beobachtung ein: Der normierten Datenermittlung sind relativ weniger Bereiche an Sozialverhalten und Bewusstsein zugänglich als etwa unstrukturierten Alltagsbeobachtungen. Schliesslich gelingt es ihr nicht, die Realitätshaltigkeit von Beobachtungen zu steigern, vielmehr erhöht eine Anwendung

¹ zum Folgenden BERGER (1974)

der Intersubjektivitätspostulate die Aussichten, dass eine Untersuchung zu verzerrten oder falschen Resultaten führt.¹

Wenn darüber hinaus

„... Beobachtungssituation und Beobachtungsverhalten in der Sozialforschung nicht so weit kontrolliert werden kann, dass die situationsunabhängige Verallgemeinerung der Daten hinreichend abgesichert ist,“²

dann kann man das auch als Kritik am Objektivitätsbegriff selbst lesen.

BERGER demonstriert das z.B. an der "lebenspraktischen Abhängigkeit“³ sozialwissenschaftlicher Beobachtung von Sprache. Bei der Durchführung von Interviews muss z.B.

„... zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantiert sein, dass alle Befragten die Sprachsymbole einheitlich interpretieren. Diese Annahme ist aber fragwürdig – sie kollidiert ersichtlich mit den soziokulturellen Differenzen im Sprachverhalten verschiedener sozialer Gruppen und Schichten.“⁴

Auch wenn man das Kriterium der Situationsindependenz nicht so rigoros auslegt, dass man aus ihm die Notwendigkeit der Beherrschung einer Idealsprache oder zumindest einer durch Sprachkritik geheilten Alltagssprache auf Seiten der Untersuchten ableitet, die "lebenspraktische Abhängigkeit von Sprache" verhindert grundsätzlich Objektivität, wie sie die logisch-empirische Wissenschaftstheorie im Auge hat. Unsere Analyse der objektivierten Leistungstests in Kap. 1.3. stützt dieses Ergebnis.

Der Versuch, Wissenschaft als eine Entität sui generis abgelöst vom sonstigen sozialen Geschehen, als unabhängiges Absolutum mit beinahe überirdischen Eigenschaften wie Zuverlässigkeit zu etablieren, ist gescheitert.

Wissenschaft entpuppte sich als eine in den historischen Prozess eingebettete und in unterschiedlicher Weise von den in ihm bestimmenden Machtfaktoren abhängige Form zielgerichteten sozialen Handelns, das als hypostasierter Mythos sogar als gefährliches Fehlverhalten zu bezeichnen ist, vergleichbar den Omnipotenzansprüchen eines Psychopathen. Das Denkmal, das sich Wissenschaft selbst gesetzt hat, hat eine so ungeheure

¹ ebda. S. 26f

² ebda

³ ebda S. 82

⁴ ebda S. 83

Erosion erlebt, dass einstiges Selbstverständnis und jetzige Einsicht wenigstens in Teile ihrer Wirklichkeit bis zur Unkenntlichkeit auseinanderklaffen.

Die Wissenschaftsgeschichtsforschung erwies Wissenschaft überdies als ein Produkt der jeweiligen Produktionsverhältnisse im Gefolge von Arbeitsteilungen,¹ ein Produkt, das sich dieses Ursprungs freilich nur sehr selten vergewisserte. Bereits in den antiken Demokratien der Sklavenhaltergesellschaft war die einfache sogenannte "erste Arbeitsteilung" zwischen Kopf- und Handarbeit voll internalisiert und führte zu Schichtungstheorien der Persönlichkeit, die dem Geist die Funktion des Erkennens übertrug, die sich am besten verwirklichte, wenn sie sich von anderen Körperfunktionen wie Fühlen, Wollen und Handeln möglichst isolierte. Erkenntnis wurde umso reiner gedacht, je mehr sie in der Lage war, Wirklichkeit zu beherrschen. Sie schien am wenigsten von der Wirklichkeit abhängig, wenn sie dieser als Alleinherrscher gegenübertrat. Erkennen entwickelte sich immer mehr zur Produktion von Herrschaftswissen,² das vor allem bei der Beherrschung der Natur ungeheure Erfolge erzielte. In der bürgerlichen Gesellschaft hat die Übertragung dieser Erkenntnisform auf gesellschaftliche Phänomene immer wieder den Protest der bildungsbürgerlichen Fraktion hervorgerufen, z.B. in der Romantik, in der Lebensphilosophie oder im Existentialismus. In dieser humanistischen Tradition stehen dann auch erste Versuche einer alternativen Wissenschaft.³ Sie sind vor allem durch den defensiven Versuch gekennzeichnet, neben den "erklärenden" nomothetischen oder "nomologischen" Wissenschaften eine "verstehende" oder "hermeneutische" Art von Wissenschaft als Geisteswissenschaft in der Wissenschaftstheorie zu etablieren, die stattdessen "Bildungswissen" oder manchmal auch "Erlösungswissen" produziere. Sie versuchten wenigstens Teile der gesellschaftlichen Praxis, z.B. die Dichtung als liebstes Kind des Bildungsbürgers, vor der Erkenntnis zur Produktion von Herrschaftswissen abzuschirmen. Diese bildungsbürgerlichen Vorformen einer alternativen Wissenschaft teilten mit ihrem Antipoden die Praxisferne, ja hier sollte sogar der zur blossen Anwendung von Herrschaftswissen degenerierte, aber immerhin vorhandene Praxisbezug der empirischen Wissenschaft aufgelöst oder auf bestimmte naturwissenschaftliche Bereiche eingeschränkt werden. Diese Konzepte liessen sich, weil allein auf die Sicherung eines aus der Wirklichkeit ausgegrenzten Freiraums, einer Idylle ohne Praxisbezug gerichtet, mühe-

¹ vgl. KUCZYNSKI (1974)

² Dieser Begriff wurde erstmals von MAX SCHELER (1926) geprägt. Er stellte dem Herrschaftswissen zwei andere Wissensformen gegenüber: das Bildungswissen und das Erlösungswissen. In der Wissenschaftssoziologie durchgesetzt hat sich nur der erste Begriff.

³ s. vor allem DILTHEY, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

in faschistische Wissenschaftskonzepte integrieren. Sie waren zumindest wehrloser gegen einen derartigen Zugriff als ihr Antipode.

3.2. Grundzüge der Aktionsforschung

Diese humanistische Tradition scheint durch einen ihrer Ableger in recht verdünnter Form durch das Nadelöhr der Gestaltpsychologie der zwanziger Jahre in die Aktionsforschung eingeflossen zu sei. Mit ihr verschmolzen zwei mächtige Strömungen, die sich in Problemnissen der nomologischen Wissenschaft gebildet hatten, einmal aus der Psychoanalyse und dann aus der Kleingruppenforschung, beides Ansätze, die sich anfangs als Methoden der nomologischen Wissenschaft entwarfen und lange Zeit auch in dieser Weise selbst missverstanden.¹ Aber auch die positivistische Methode selbst barg Möglichkeiten, die in Richtung auf Aktionsforschung ausbaufähig waren: einmal die der Hauptuntersuchung vorgeschaltete "explorative" oder "Erkundungsphase" und zum anderen die Phase der Anwendung allgemeiner Gesetze auf einen konkreten Fallz.B. in der Diagnose.

In der Erkundungsphase sammelt der Sozialforscher informelle Hinweise, die für die Strukturierung einer kontrollierten Beobachtung oder den Aufbau eines Experiments relevant werden konnten. Wichtig ist dabei nur, dass man den Forschungsgegenstand der Hauptuntersuchung vor Auswirkungen dieser Erkundungsphase sorgsam schützte.² Wo eine solche Erkundungsphase nicht vergeschaltet wird, wird sie als Antizipation in den Schritt der Hypothesenbildung integriert; Antizipation wiederum kann sich nur auf Grund von Alltagserfahrung bilden, zumindest wenn man die Zahl der empirischen Falsifikationsversuche in Grenzen halten will, deren Vorgänger andernfalls die Erkundungsfunktion übernehmen müssten. Aktionsforschung macht aus dieser informellen Vorphase die Hauptphase und die Hauptuntersuchung zur fakultativen Ergänzung. Während die Erkundungsphase im positivistischen Vorgehen häufig sehr stark auf die Hauptuntersuchung hin ausgerichtet ist, ja diese bereits vollständig abzubilden und dementsprechend schon hier z.B. interviewer bias und Halo-Effekte einzuschränken sucht, verstärkt Aktionsforschung solche informellen Züge. Sie benutzt nicht die Alltagserfahrung unter Absehung von der Situation als Aufhänger für die Aufstellung einer mit den Praktikern nicht diskutierten allgemeingültigen Gesetzeshypothese, die man dann zur Steuerung des

¹ vgl. dazu LORENZER (1974)

² vgl. GOODE/HATT (1965)

alltäglichen Handelns oder als sein Ersatz verwenden kann. Sie behält bewusst die Struktur der Alltagserfahrung bei, unterstützt sie sogar gegen die Deformationsversuche des Herrschaftswissens und zielt auf eine Ausweitung der Alltagserfahrung und die Herstellung von Erfahrungszusammenhängen durch Erfahrungsaustausch und deren immer wieder diskursiv überdachte Verdichtung zu dem, was man "Emanzipations"- oder "Befreiungswissen" nennen könnte.

Kurt LEWIN hat bereits darauf hingewiesen, dass die Diagnose besondere Anforderungen stellt:

„Um richtig zu handeln, genügt es jedoch nicht, wenn der Ingenieur oder der Chirurg die allgemeinen Gesetze der Physik oder Physiologie kennt. Er muss auch den besonderen Charakter der vorliegenden Situation kennen. Dieser Charakter wird durch die wissenschaftliche Tatsachenfindung bestimmt, die Diagnose heisst.“¹

Das Herrschaftswissen spielt hier sogar eine untergeordnete Rolle.² Gelegentlich wird sogar die Therapie zur Diagnose herangezogen. Der Forschungsprozess vollzieht sich hier als relativ wenig kontrollierbarer zyklischer Prozess von Zielbestimmung, Planung, Durchführung, Tatsachenfindung, -beurteilung und -veränderung. Aber auch hier betont die Aktionsforschung besonders die informellen Seiten, vor allem den Lernprozess des Diagnostikers, wenn sie auch nicht mehr der Meinung LEWIN's ist, dass man auf diese Weise induktiv zu neuem Gesetzeswissen vorstossen könne.³

Heute lässt sich Aktionsforschung im Anschluss an KLÜVER/KRÜGER (1972) und diese ergänzend durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Trotz einer vorherigen zur Kontaktaufnahme wichtigen Zielbestimmung durch die Forscher erfolgen Problemauswahl und -definition nicht durch die Forscher und schon gar nicht auf Grund systemwissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern entsprechend den gesellschaftlichen Bedürfnissen und in Absprache mit den in dem betreffenden Praxisfeld Tätigen.
- Im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht die Vertiefung und Verbreiterung der Alltagserfahrung unter Wahrung ihrer Struktur, das gegenseitige Austauschen von

¹ LEWIN (1953), 282

² "Auf die Frage, wie Ingenieure ihre Arbeit bewältigen, ergab sich bei einer Umfrage des 'Brennpunkts Systemtechnik' der TU Berlin, dass bei Fachproblemen maximal 20 Prozent exakte Verfahren angaben; der Rest antwortete mit: halb oder ganz intuitiv." (NEEF (1974), 72, Anm.1)

³ vgl. MOSER (1975), 51

Emanzipationswissen und zugleich das verändernde Eingreifen in die betreffenden gesellschaftlichen Zusammenhänge. Bei Bedarf und in Absprache mit den Kontaktierten kann es als Grenzfall auch einmal zur Überprüfung einer Gesetzhypothese kommen, z.B: mit Methoden der Inhaltsanalyse,¹ der teilnehmenden Beobachtung² oder informeller Tests. Die Wissenschaftler versuchen die Problematik dieser Methoden zu erörtern.

- Die im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse werden nicht mehr von der Erfahrungssituation isoliert und verallgemeinert, sondern als Momente des Erfahrungsprozesses mit diesem zusammen gedacht und sofort oder auch später wieder in diesen hineingegeben.
- Der Aktionsforscher gibt zumindest vorübergehend seine Distanz zum Forschungsobjekt auf zugunsten einer bewusst einflussnehmenden Haltung, die von teilnehmender Beobachtung bis zur aktiven Interaktion mit den Beteiligten reicht.
- Entsprechend ändert sich auch die Rolle der Praktiker, indem sie zu Ko-Subjekten im Gesamtforschungsprozess werden.
- Forscher und Praktiker treten von ihren jeweiligen Handlungs- und Kommunikationsvoraussetzungen aus in einen Diskurs zur Auslösung von beiderseitigen Lernprozessen ein.³
- In der Aktionsforschung ist die Arbeitsteilung und damit auch das eigentümlich hierarchische bzw. entfremdete Verhältnis zwischen Forscher und Beforschten tendenziell aufgehoben.
- Entsprechend versucht sie auch, die Trennung zwischen "reiner" und "angewandter" Forschung,⁴ zwischen Diagnose und Therapie, zwischen erkennender, wertender und aktionsorientierter Komponente von Sozialorientierungen,⁵ zwischen kognitivem und emotivem Lernen,⁶ zwischen nomothetischen und ideographischen Aussagen, zwischen Beschreibung und Erklärung bzw. Interpretation, zwischen formalen und inhaltlichen Theorien, zwischen Theorie und Praxis zu problematisieren und überwinden.

¹ In PROJEKTGRUPPE 'TEXTINTERPRETATION' ... (1974) nimmt die Inhaltsanalyse allerdings eine so beherrschende Stellung ein, dass man zweifelt, dass das nach der Regel der Aktionsforschung zustande gekommen sein soll. Zur Inhaltsanalyse vor allem BESSLER (1970), WERSIG (1968) und RITSERT (1972)

² vgl. FRIEDRICH/LÜDTKE (1973)

³ Das betont vor allem MOSER (1975), 58ff

⁴ vgl. dazu AMMON/SIMON (1975), Kap.3

⁵ vgl. dazu BERGER (1974), 163

⁶ vgl. dazu BROCHER (1967)

- Die BAK-Forderung nach der Einheit von Forschern und Lernen wird hier also erweitert zur Forderung nach der Einheit von Forschung und Praxis, nicht nur für die Forschenden, sondern auch für die Praktizierenden. Paulo FREIRE:

„Jede Situation, in der einige Wenige andere daran hindern, sich im Prozess der Forschung zu engagieren, ist eine Situation der Gewalt.“¹

Das heisst die Bedeutung der Methoden der empirischen Sozialforschung reduziert sich in der Aktionsforschung auf "hilfreiche Selbstreflexions- bzw. Bewusstwerdungs- und Entscheidungshilfen", die wie Medien ins Gespräch gebracht werden könne². Es wird hier sogar die Aufgabe des Forschers sein, die Wissenschaftsgläubigkeit der Praktiker abzubauen, indem sie die fragwürdigen Seiten dieser Methoden aufzeigen. Die Aktionsforschung erweitert also den wissenschaftlichen Diskurs, den HABERMAS ähnlich wie LAKATOS die reine Wissenschaft noch einer Elite von Wissenschaftlern, die sich redlich um einen herrschaftsfreien Dialog mühen, vorbehalten wollte.³

MOSER versucht, den positivistischen Gütekriterien, wie Gültigkeit, Zuverlässigkeit usw. andere Gütekriterien gegenüberzustellen, die nach seiner Meinung mehr Wissenschaftlichkeit beanspruchen können.

- (a) Transparenz: Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten durch Offenlegung von Funktionen, Zielen und Methoden der Forschungsarbeit
- (b) Stimmigkeit: Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit
- (c) Einfluss des Forschers: Der Forscher darf bei der Datensammlung nicht bewusst verzerrend auf den Forschungsprozess Einfluss nehmen.⁴

Ausserdem versucht er das Objektivitätskriterium im Sinne der Konsensustheorie umzuformulieren: Eine Aussage ist dann gültig, wenn sie von allen anerkannt wird.⁵

Diese Gütekriterien verstehen sich von seinem Bestreben her, den Wissenschaftsbegriff trotz aller Wissenschaftskritik zu retten. So wichtig die Kriterien (a) und (b) zumindest für die Aktionsforschung sind, mir scheint das Bestreben in einem gewissen Widerspruch zu stehen

¹ FREIRE (1971), 91

² HAAG (1972), 53

³ HABERMAS (1971a), 138

⁴ MOSER (1975), 123f

⁵ ebda 125

zu der These von der engen Verbindung von Lebenspraxis und Wissenschaft, die jede elitäre Abhebung der Wissenschaft von der Lebenspraxis bestreitet.¹

Mir scheint es zuviel an Zugeständnis an den immer noch herrschenden elitären Wissenschaftsbegriff zu verraten, wenn man dessen Legitimationsweisen lediglich mit einem anderen Inhalt füllt. Die "elitäre Abhebung der Wissenschaft von Lebenspraxis" drückt sich doch gerade in diesen Gütekriterien aus. MOSER's Gütekriterien sind nur vertretbar im Rahmen einer Strategie des begrenzten Konflikts, um auch hartnäckigen Vertretern des Wissenschaftsgedankens in der ihnen gewohnten Form seine Abwegigkeit fühlbar zu machen.

Wichtiger scheint mir vielmehr eine Neubestimmung der Funktion von Wissenschaft. Wenn Wissenschaft als von Lebenspraxis abgehoben fast notgedrungen nur die Voraussetzung für die Deformation der letzteren schafft, wenn sie nur als gleichzeitige Praxis sinnvoll ist, worin bestehen dann ihre spezifischen Aufgaben? Was kann Wissenschaft leisten, was nicht auch die Praxis könnte? Diese Frage muss beantwortet werden. ILLICH's Forderungen nach Abschaffung der Schule liesse sich mit durchaus vergleichbaren Argumenten auch auf die Wissenschaft übertragen. Diese Forderung wird mit Sicherheit eines Tages auch erhoben werden, weil die Auswirkungen einer solchen Abschaffung den Herrschenden zur Zeit nur zu gelegen käme. Denn abgeschafft würden dann doch nur die Hochschulen. Grossforschungsanlagen lassen sich viel besser steuern und sind überdies der Kritik der Öffentlichkeit weitgehend entzogen.

In der Aktionsforschung ist Wissenschaft Praxis, in der einzelne Bedingungen kontrolliert so entschärft oder aufgehoben sind, dass verstärkt Reflexion über Praxis und eine risikoverminderte Erprobung neuer Praxis möglich wird. Sie kann dabei auf folgenden Ebenen tätig werden□:

- Analyse von gesellschaftlich relevanten Problemen in den Praxisfeldern
- Aufbau von Teiltheorien für einzelne Praxisfelder und von Gesamttheorien für die Beziehungen zwischen den Praxisfeldern
- Auseinandersetzung mit bestehenden Teil- und Gesamttheorien für die Praxisfelder, seien sie nun von der Wissenschaft entwickelt oder einer bestimmten Praxis implizit
- Erforschung der Sozialgeschichte der Praxisfelder und ihrer Theorien

¹ ebda 82

- Entwicklung, Diskussion und Erprobung von Strategien zur Förderung einer emanzipatorischen Politik in den Praxisfeldern.

Diese Ebenen realisieren sich in der Aktionsforschung gleichzeitig oder zumindest miteinander so verschränkt, dass der Bezug auf konkrete Situationen in der Praxis bewusst bleibt.

Dadurch, dass in der Praxis Spezialisten mitarbeiten, die nicht voll den Herrschaftsstrukturen in der Praxis ausgeliefert sind, die mehr Zeit haben, Praxis auch einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen, die durch Kontakte mit entsprechenden Spezialisten in anderen Praxisfeldern alternative Praktiken einführen und den Zusammenhang zwischen den Praxisfeldern sichtbar machen, die die jeweiligen Erfahrungen sammeln und praxisbezogen ordnen, die Widersprüche innerhalb und zwischen den Praxisfeldern herausarbeiten, ihrer geschichtlichen Entstehung nachgehen, erklärende Theorien entwickeln, in die Praxis einbringen und im Diskurs mit den in der Praxis Tätigen weiterentwickeln, erhält die Alltagserfahrung eine Steigerung, deren politische Qualität eine ganz andere ist als das Memorieren von Parteiprogrammen oder das Durchhackern von Lehrbüchern. Wissenschaft als Aktionsforschung ist also eine Dienstleistung spezieller Art, die durch den partiellen Nachvollzug der Praxis, durch das Herstellen von Transfer und Zusammenhang zwischen den Praxisfeldern, durch Forcierung des Diskurses über Versuche, praktische Probleme theoretisch zu erklären, das Emanzipationswissen der Menschheit anreichert und zugleich die Veränderung von Praxis schneller vorantreibt. Was die Wissenschaft bislang schwerpunktmässig betrieben hat, ist für diese Ziele keineswegs wertlos; es hat aber in der Aktionsforschung nur noch Ergänzungsfunktion. Es wird in den Naturwissenschaften eine grössere Rolle behalten als in den Sozialwissenschaften, wo es ohnehin weitgehend nicht die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllte. Vor allem aber wird es an ihrem Beitrag zur Steigerung des Emanzipationswissens gemessen.

Eine wirklich zentrale Schwäche wird in der Aktionsforschung bislang nicht gesehen: die sozialromantische Überschätzung der Schwierigkeiten, die mit zunehmendem sozialem Abstand zwischen Forschern und Praktikern immer unüberwindlicher werden. Das Ausmass deformierten Verhaltens ist auf der Seite der Praktiker in der Regel nicht geringer als bei den Forschern.

In Tübingen hatten wir in einem Projekt innerhalb eines Linguistik-Seminars ursprünglich vor, für ausländische Arbeiter aus Portugal einen Deutschunterricht nach einer modifizierten

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

FREIRE-Methode¹ durchzuführen, die der Aktionsforschung wichtige Impulse gegeben hat und manchmal ihr Leitbild ist.² Wir haben uns damals aus der Literatur über Probleme von ausländischen Arbeitern und das Ursprungsland zunächst intensiv informiert, dann ein informelles Treffen inszeniert, erläutert, was wir wollen und was die Portugiesen davon haben könnten. Hier begannen bereits die Schwierigkeiten, weil von uns nur einer Portugiesisch konnte, der natürlich mit dieser Aufgabe überfordert war, während die anderen hilflose Blicke verteilten. Die gleichen Schwierigkeiten bei den Besuchen in der Wohngegend und am Fabrikator; denn natürlich wurde uns nicht erlaubt, den Arbeitsplatz selbst zu besichtigen, geschweige denn am Produktionsprozess mitzuwirken. Unsere Berichte waren fast ausschliesslich Berichte über Schwierigkeiten, Informationen über portugiesische Arbeiter im Kreise Tübingen zu erhalten. Das Interesse der Portugiesen an unseren Auswertungszusammenkünften war gleich Null. Entsprechend gering war die Chance, die "generativen" Themen – wie das FREIRE nennt – Schlüsselthemen im Gespräch unter den Portugiesen, in Erfahrung zu bringen. Hinzu kam, dass die Portugiesen etwa ein halbes Jahr vor dem Umsturz in Portugal jeden Fremden für einen Spitzel zu halten geneigt und entsprechend verschlossen waren.

Eine andere Gruppe, die solche Schwierigkeiten schon geahnt zu haben schien, schloss sich sogleich einem professionellen Deutschlehrer für Portugiesen an, der gerade mit einem Anfänger-Kursus begann. Aber auch da blieben die Schwierigkeiten nicht aus. Der Deutschlehrer liess nur jeweils zwei Teilnehmer der Projektgruppe zum Unterricht zu, weil er die Angst der Portugiesen vor Bspitzelung, wenn zu viele Fremde auf einmal sie umgeben würden, als Folge davon und schnelles Wegbleiben befürchtete. Als er einen Unterricht begann, der auf Erkundung der Interessen der Portugiesen abgestellt war, zwangen diese ihn schliesslich unter Androhung des Wegbleibens sukzessive einen Unterricht zu geben, wie sie ihn aus Portugal gewohnt waren: frontaldozierend und einem Lehrbuch folgend. Die Erwartungshaltung, die die Portugiesen gegenüber einem Lehrer hatten, war unter diesen Bedingungen nicht zu verändern.

Ich warne, diese Schwierigkeiten für ungewöhnlich oder extrem zu halten. Die sozialromantische Naivität, mit der BERGER³ z.B. unter Berufung auf Oskar NEGt die Sprachprobleme von Arbeitern mit dem Situationsbezug verschwinden lässt, kann nur zu

¹ FREIRE (1971) und die Kritik in AUTONOMIE (1973)

² z.B. bei BERGER (1974)

³ BERGER (1974), 176ff

herben Enttäuschungen führen.¹ Die Art und Weise, wie hier die Sprache als einzige intakte Idylle in einem Meer deformierter Sozialphänomene angesichts einer Unterdrückungsgesellschaft etabliert wird, deutet eher auf eine Laufmasche in der politökonomischen Theorie als auf Realität. Der therapeutische Diskurs² muss gewiss von beiden Seiten her betrieben werden. Die Überkompensierung tief sitzender Vorurteile als typische Reaktion von angeblich aufgeklärten Intellektuellen bringt nicht mehr als diese Vorurteile selbst. Die Fehleinschätzung rächt sich spätestens dann, wenn die Kommunikation sich vor lauter Unterdrückung von Erkenntnissen aus Angst, man könne dem Praktiker damit weh tun, in einem Leerlauf von Höflichkeitsfloskeln totläuft.

Die Aktionsforschung ist zur ständigen Selbstdesillusionierung verurteilt, wenn sie nicht ihre Sensitivierung für die Auswirkungen von Lebensbedingungen auf konkretes Verhalten erheblich vorantreibt. Der Merkmalskatalog von KLÜVER/KRÜGER entschwindet einem dann zwar zur (wenn auch gewiss konkreten) Utopie. Aber als solche allein kann er vielleicht zur Einleitung eines realistisch-strategischen Verhaltens beitragen, das die Praxis nicht zu einem Sandkastenspiel zu machen versucht und Wissenschaft wirklich die Dimension einer "politischen Aktion"³ verleiht.

Wissenschaftsforschung erwies Wissenschaftliche Erfahrung als eine Art von Alltagserfahrung, wenn auch auf die Produktion von Herrschaftswissen hin neurotisch deformiert. So sehr eine alternative Wissenschaft stattdessen an der Alltagserfahrung in der Praxis anknüpfen muss, wenn sie Emanzipationswissen erarbeiten will, so schlecht beraten ist sie, wenn sie diese Alltagserfahrung als Teil einer heilen Erfahrungswelt behandelt. Aktionsforschung steht und fällt mit dem Stand ihrer Erforschung des Bedingungsfeldes der betreffenden Praxis. Es erscheint mir daher taktisch klüger, den Aktionsforschungsansatz in einem Projekt nicht von Anfang an rein zu verwirklichen, sondern sich teilweise schon vorher, zumindest aber gleichzeitig in eine erklärungsstarke Theorie der politischen Ökonomie einzuarbeiten, um bei den zu erwartenden Enttäuschungen eine Art Sicherheitsnetz zu haben, das verhindert, dass man sofort erbarmungslos am Boden der Tatsachen zerschellt. Die sozialromantische Wende der antiautoritären Erziehung, die durch NEGt und andere leider noch unterstützt wird, kann man nicht entschieden genug bekämpfen. Der Wissenschaftskritik hat also eine Kritik der Praxis zu korrespondieren

¹ Zur Kritik der Sozialromantik in der neueren Soziolinguistik vgl. AMMON/SIMON (1975), besonders Kap.4

² MOSER (1975) 112, vgl. HABERMAS (1971a)

³ FUCHS (1970/71)

Es kann auch nicht die Aufgabe der Aktionsforschung sein, die an der Produktion von Herrschaftswissen orientierte Forschung bei aller Kritik an dieser flugs über Bord zu werfen. Das Herrschaftswissen hat Fakten geschaffen, die es erfordern, dass man auch in Zukunft vor allem in den Naturwissenschaften weiterhin Herrschaftswissen produzieren muss, es sei denn, dass man, wie die gesamte Kultur beim Übergang von der Antike zum Mittelalterso stark hinter einen einmal erreichten Standard zurückfallen will, dass es Jahrhunderte dauert, ehe man ihn wieder erreicht. Im Gegenteil, man wird es – etwa im Rahmen der Ökologie – sogar so weit weiterentwickeln, dass es Kenntnisse hervorbringt, die seine verheerenden Auswirkungen in Grenzen zu halten gestatten..Die Entfremdungserscheinungen auf Grund der Teilung von Kopf- und Handarbeit kuriert man nicht, indem man die Rückkehr zum nichtentfremdeten Ausgangspunkt anstrebt. Man kuriert sie auch nicht durch einen simplen Praktizismus, der die vorgefundene Praxis kritiklos akzeptiert. Man kuriert sie erst recht nicht durch einen – wenn auch nur tendenziellen – Theorieverzicht. So sehr ich die hier lauernden Gefahren sehe, setze ich mich dennoch für den Begriff "Praxisforschung" statt des bislang gebäuchlichen der Aktions- bzw. Handlungsforschung ein. Ich halte es für das Gebot der derzeitigen Entwicklungsphase der Wissenschaft, dass sie die Dimension der Praxis zurückgewinnt. Der Begriff der Aktions- bzw. Handlungsforschung ist geradezu eine Einladung zur Auflösung des im Praxisbegriff zumindest avisierten Handlungszusammenhangs in Einzelhandlungen bzw. zur Reduktion von Praxis auf Handlung nach Massgabe altbekannter szientistischer Handlungstheorien und damit zu einer sublimen Praxisflucht unter dem Vorzeichen ihres Gegenteils. Solange Wissenschaft bei aller institutionellen Abtrennung von der ökonomischen Basis nicht zugleich ihre Abhängigkeit von ihr zentral reflektiert, muss man ihr derartige Ausweichmanöver und Abwehrreaktionen zumindest erschweren und die Praxis in ihrer vollen wissenschaftskritischen Wucht zur Geltung bringen. Das schliesst eine Parteinahme gegen Romantik, Praktizismus und Theorieverzicht nicht aus.

3.3 Probleme der Forschungs- und Unterrichtsorganisation

Die Praxisforschung steckt noch so sehr in den Kinderschuhen, dass sie dringend Gehilfen bedarf. Ein Gehilfe könnte von dem etwas älteren Projektunterricht kommen. Er könnte zumindest eine Art Laufgitter liefern, an dem sie sich bei ihren Gehversuchen je und dann festhalten kann. Vor allem in Fragen der Forschungsorganistaion könnte die Praxisforschung von ihm lernen.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Praxisforschung und Projektunterricht haben vieles gemeinsam, sind aber nicht identisch. Gemeinsam ist ihnen der Praxisbezug, die Einheit von Forschen und Lernen, die Problematisierung herkömmlicher Arbeitsteilungen, die Interdisziplinarität. Die Stossrichtung der Praxisforschung geht aber mehr gegen den nomologischen Wissenschaftsbegriff, während Projektunterricht sogar für die Einübung in die Methoden des Behaviorismus verwendet wurde.¹ In gewisser Weise ist die Praxisforschung die Übertragung der in anderen Bereichen, vor allem Militär, Wirtschaft, Verwaltung und Ausbildung gewonnenen Projektmethode auf die Wissenschaft.

In der Praxisforschung ist der Widerspruch zwischen dem Wissenschaftsbegriff in den Einzeldisziplinen und dem Wissenschaftsbegriff in der Studienplanung, von dem wir in der Einleitung ausgingen, tendenziell aufgehoben. Das erklärt zu einem grossen Teil die Vorliebe der Hochschuldidaktiker für die Praxisforschung. Die alte Universität, die Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland – gemessen an ihrem Prestige unter den Hochschulen der Völker – ihren Höhepunkt und im Dritten Reich ein (vorhersagbares) Desaster ohnegleichen erlebte,² hat in der Rekonstruktionsphase nach 1945 in verblüffender Nachbildung der sozioökonomischen Entwicklung sich ebenfalls regeneriert.³ Erst als die Hochschulen Mitte der sechziger Jahre unter dem Ansturm der Massen zu bersten drohten, geriet die alte Universität in eine schwere Krise. Hochschulneugründungen eröffneten vor allem als integrierte Gesamthochschule die Möglichkeit auch die Forschungsorganisation zu erneuern. Diese Chance wurde in einigen sozialdemokratisch regierten Bundesländern dazu genutzt, um auch die Hochschulstruktur weitgehend den neuen, am Projektgedanken orientierten hochschuldidaktischen Erkenntnissen entsprechend zu erneuern. In Amerika, England, Holland, Dänemark waren gleichzeitig ähnliche Entwicklungen zu beobachten. In den christdemokratisch regierten Bundesländern hat man die alte Universität – nur geringfügig modifiziert – auf die Neugründungen übertragen. Zugleich wurden die alten Hochschulen ausgebaut.

Es ist hier nicht der Ort, und ich selbst verfüge auch über zu wenig unmittelbaren Einblick, um detailliert und kompetent den Zusammenhang zwischen Hochschulstruktur und Forschungs- bzw. Unterrichtsorganisation an den Hochschulen darlegen zu können. Es besteht kein Zweifel dass ein total reglementiertes, verschultes Studium wie es vor allem an

¹ vgl. etwa den Bericht von VOLNEY FAW über seinen Kursus "Einführung in die Psychologie", den ROGERS (1974), 35ff abdruckt

² vgl. ANDERSON (1975)

³ HIRSCH/LEIBFRIED (1971)

Pädagogischen Hochschulen, aber auch in den Naturwissenschaften an den alten Hochschulen vorherrscht, in Hochschulen mit anderer Struktur wie Bremen oder Roskilde wahrscheinlich nicht einmal als positive Möglichkeit diskutiert, geschweige denn praktiziert wird. Es wäre also schon eine lohnende Sache, der Frage nachzugehen, wie die Hochschulstruktur zu verändern ist, damit Projektstudium z.B. möglichst effektiv wird.

Für mich stellte sich in Tübingen aber diese Frage seit Beginn meiner Lehrtätigkeit und meined hochschuldidaktischen Experimente im Jahre 1970 nicht ein einziges Mal. Die Hochschulreform beschränkte sich in Tübingen – und auch da nur in einigen Fachgebieten – auf die Verkleinerung der Seminare durch Einrichtung neuer Lehrstellen und auf einige Neubauten. Als sich die alte Universität nicht auf eine neue Hochschulstruktur einigen konnte, diktierte ihr das Kultusministerium eine Struktur, die zwar aus der Agonie der ständigen Beschlussunfähigkeit herausführte, sonst aber rückständiger war als die, die zuvor bestand. Die Möglichkeiten, diese Struktur durch aktive Hochschulpolitik zu ändern, waren zumindest für einen "Mittelbauern" wie mich gleich Null. Zusammenschlüsse progressiver Dozenten, die ich teilweise selbst initiiert habe, konzentrierten ihre Politik entsprechend auf die Entwicklung von im Rahmen des Gegebenen praktikierbare Alternativen, zumal uns die immerhin verbliebenen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft schienen. Wir nahmen bewusst in Kauf, dass uns das weitgehend zur politischen und wissenschaftlichen Provinzialität verurteilen konnte. Es sieht aber so aus, als ob unsere Arbeit angesichts der Wiedereinführung der Ordinarienherrlichkeit durch das Karlsruher Urteil vom 29. Mai 1973 und angesichts der bundesweiten Resignation unter den Progressiven wieder an allgemeiner Bedeutung gewinnt.

Ausgangspunkt meiner Strategie war die Erkenntnis, dass die Tübinger Hochschulverhältnisse bei aller Rückständigkeit zumindest in den Geisteswissenschaften hochschuldidaktisch reflektierte Seminarformen zuliessen, die nur von Dozenten und Studenten aus Unwissenheit und/oder Geringschätzung der Bedeutung von Forschungs- und Unterrichtsorganisation ungenutzt gelassen wurden. Es ist klar, dass diese Versuche, unter verschärften Bedingungen didaktische Konzepte zu entwickeln, punktuell und von geringer gesellschaftlicher Tiefenwirkung bleiben mussten und die Funktion eines progressiven Deckmantels für einen ansonsten konservativen Pluralismus übernehmen konnten, vergleichbar der Tiefenwirkung und der Funktion eines Aktes der christlichen Nächstenliebe. Vertretbar war diese Strategie angesichts hochschulpolitischer Ohnmacht nur als Defensivstrategie, die lediglich argumentativ als Alternative bewusstseinsbildend wirken will. Wer das als blosses

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Symptomkurieren verstehtmuss auf Bildungspolitik überhaupt verzichten und bei einiger Konsequenz sogar einen politischen Fatalismus vertreten.

Nach dem Scheitern des Tübinger Linguisten-I-Konzepts im Sommer 1970, das sich in dem gleichnamigen Buch¹ niederschlug, machte ich mich daran – wenn ich recht sehe – als erster in der germanistischen Linguistik, ein Projektseminar zu konstruieren. Dieser projektorientierte Grundkurs hat inzwischen viele Wandlungen durchgemacht. Über die ersten habe ich bereits andernorts berichtet.² Inzwischen hat sich daraus sogar ein ganzer Studiengang in germanistischer Linguistik entwickelt. Hier möchte ich vorerst nur auf einige Probleme der Projektorganisation eingehen.

Was in all den Jahren erstaunlicherweise gleich geblieben ist, ist die Seminarkonstruktion, der Verbund von verschiedenen Veranstaltungstypen wie

- Plenum (gelegentlich als Wochenendseminar)
- Arbeitsgruppen (durchschnittlich 5 Teilnehmer)
- Planungsgruppe
- Einzelarbeit

Das Plenum hatte hauptsächlich folgende Funktionen:

- Herstellung der Beziehungen zwischen den Praxisfeldern (praxisfeldübergreifender Diskurs)
- maximal 20-minütige Informationsblöcke v.a. zur Vermittlung von Spezialwissen
- Kritik der herrschenden Wissenschaft
- Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen

In den Anfängerseminaren hatten Seminarleiter und Tutoren anfangs die ersten beiden Funktionen zu übernehmen.

In den Arbeitsgruppen wurde die eigentliche Forschungsarbeit geleistet. Sie bereitet sich gründlich auch durch Lektüre über das Praxisfeld vor, vor allem aber durch den Entwurf von Projekteinleitungsstrategien. Ihre Erfahrungen werden in ausführlichen Protokollen festgehalten. Diese werden später zum Projekterfahrungsbericht zusammengefasst, der dem Plenum zur Diskussion vorgelegt wird. Die Gruppen konstituieren sich nach dem Praxisfeld, für das sie sich interessieren. Wer will, kann auch allein arbeiten.

¹ BÜHLER u.a. (1970)

² SIMON (1972)

Die Planungsgruppe, zu der der Seminarleiter, die Tutoren, Vertreter der einzelnen Gruppen, zumeist Seminarteilnehmer mit dem Praxisfeld 'Hochschulunterricht' und Interessenten gehörten, hatten in Anfängerseminaren zunächst die Funktion, Organisationsprobleme zu bewältigen (z.B. Gestaltung von Wochenendseminaren), Plenumssitzungen vorzustrukturieren und Änderungsvorschläge für den Seminarverlauf zu operationalisieren. Später übernahm sie immer mehr die Aufgabe eine Praxisforschungsgruppe mit dem Praxisfeld 'Seminar'.

In einem Seminar wurde auf Beschluss des Plenums anfangs einmal auf die Planungsgruppe verzichtet. Es wurde befürchtet, dass das von mir angesprochene Autoritätsproblem nur auf die Planungsgruppe vorverlagert würde. Die Planungsgruppe sollte aber gar nicht die Funktion der Lösung des Autoritätsproblems haben, auch wenn sie faktisch manchmal mit der Rolle des Blitzableiters zu kämpfen hatte. Die Unsicherheiten über die Funktion der Planungsgruppe in Anfänger-Seminaren hingen nicht uneheblich mit dem Umstand zusammen, dass sie sich erst zu Beginn des Semesters konstituieren konnten: Die Studenten erfuhren erst zu Beginn des Semesters bei der zentralen Anmeldung, in welchem Anfänger-Seminar sie einen Platz erhalten hatten. Die entscheidende Seminarplanung musste dann aber schon vorliegen, wenn man nicht am Ende des Semesters immer noch beim Schmieden von Plänen sitzen wolltr, was man in dem derart verbrachten Semester eigentlich hätte machen können. Die Planungsgruppe von Anfänger-Seminaren wurd so in vielem vor "vollendete Pläne" gestellt, zu denen so schnell keine Alternativen zu entwickeln sind.¹

Das verweist auf Probleme der Projekteinleitung. In Modifikation eines Modells, das ich an anderer Stelle veröffentlich habe,² initiiert der Hochschullehrer und Projektleiter eine Aktions- und Projektkette, deren allgemeinste Form wie folgt aussieht:

Projektleiter → Forschungsteam → Praxisfeld

Jeder Pfeil steht hier für ein Projekt. Da Praxisforschung die Tendenz hat, die im Praxisfeld Tätigen ebenfalls zur Forschung zu animieren, kann die Kette manchmal ziemlich lang werden.

Wenn ein Hochschullehrer z.B. als Leiter eines zukünftigen Seminars eine Planungsgruppe bildet, die auf Grund hochschuldidaktischer Überlegungen Seminargruppen anregen in Praxisfeldern forschend tätig zu werden und diese als Praxisfeld eine Schulklasse wählen, die

¹ Man kann natürlich einen Anfängerkurs auch als reinen Studienplanungskurs konzipieren. Ansätze dazu bietet GUDJONS (1974). Ich fürchte allerdings, dass solche Unternehmen dann in den Fachwissenschaften doch an dem massiven Widerstand von Kollegen und Studenten scheitern

² KERSTEN/SIMON (1975)

wiederum in einem Kinderladen Kinder dafür begeistern, bei der Planung und Durchführung eines Kinderspielplatzes im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitzuwirken dann ergibt sich schon eine ziemlich lange Kette:

Seminarleiter → Planungsgruppe → Seminar → Schulklasse → Kinderladen → Kinderspielplatz

Es ist klar, je länger die Kette ist, desto komplizierter wird die Planung.¹ Insbesondere, wenn eine Seminargruppe ihr Projekt innerhalb eines Semesters abgeschlossen haben will, ist dringend zu einer möglichst kurzen Kette zu raten. Vorausgesetzt, dass jede Gruppe links von den Pfeilen eine Phase früher mit ihrer Arbeit beginnt als die rechts davon, kann man sich ausrechnen, wieviel Zeit noch dafür bleibt, die Ergebnisse des letzten Projekts, vermittelt über die anderen Glieder der Kette, ins Seminar einzubringen. Gerade auch für unerfahrene Forschungsteams, die wegen ihrer Unerfahrenheit sehr viel mehr Zeit für Irrwege benötigen, sind daher kurze Projektketten eher zu empfehlen.

Die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen für eine derartige Praxisforschung bringt ein Forschungsteam mit, das sich vorher nicht kannte und von Projektunterricht noch nie etwas gehört hat, geschweige denn einen solchen miterlebt hat. Das ist aber vorläufig zumindest für Studienanfänger noch die Regel. Wie geht man in solchen Fällen vor?

Ich habe mich in solchen Fällen immer für eine "gemischte" Forschungs- und Unterrichtsorganisation entschieden, die gewohnte Unterrichtsformen mit problemorientierten Inhalten zu verbinden suchte. Ich habe ein solches Seminar z.B. durch ein Kommunikationsspiel eingeleitet. Nicht-Kommunikationswissenschaftler werden andere Spiele wählen, die ihre Fachprobleme stärker betonen. Es handelt sich bei dem von mir gewählten Spiel um eine Abwandlung eines Kommunikationstests, den LEAVITT entwickelt hat.² Das Spiel durchläuft folgende Phasen:

- Jeder Seminarteilnehmer bringt sich in den Besitz von zwei DIN A 4 Blättern unbeschrifteten Papiers. Er sollte möglichst so sitzen, dass der Einblick in die Blätter des Nachbarn nicht möglich ist.

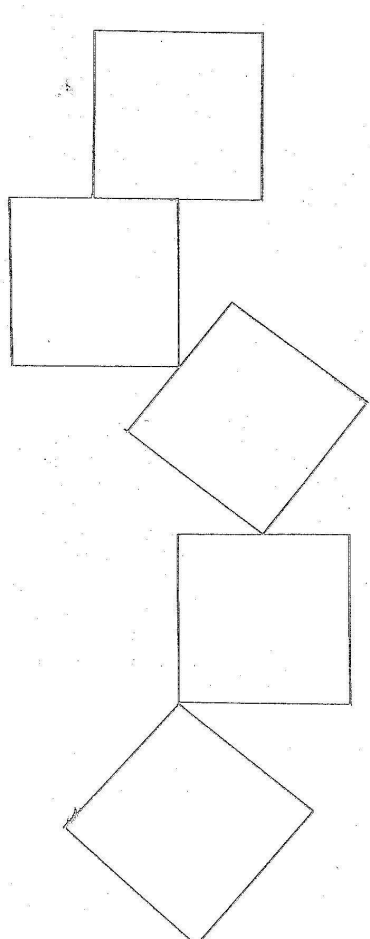
¹ Um so schwieriger lässt sich natürlich auch das Prinzip von Aktionsforschung realisieren, alle Sitzungen für alle Beteiligten zugänglich zu machen. (Prinzip der "gläsernen Forschung") oder der "Kommunikationsorientierung" von Wissenschaft. Vgl. MOSER (1975), 128 u.ö.)

² LEAVITT (1958), 118-128, vgl. a. BROCHER (1967), 142ff. Die konkrete Tonbandaufnahme verdanke ich meinem Tutor Johannes SOBETZKO

- Es wird die Wiedergabe einer Tonbandaufzeichnung angekündigt mit der Aufgabe, dass die Seminarteilnehmer das, was der Sprecher schildert, versuchen sollen auf dem Blatt Papier nachzuzeichnen. Als einzige weitere Information wird darauf hingewiesen, dass die Schilderung in einem Tübinger Gasthaus bei teilweise erheblicher Geräuschkulisse aufgenommen wurde.
- Die Tonbandaufzeichnung wird wiedergegeben. Der Sprecher spricht einen deutlich ausländischen Akzent. Währenddessen beginnen die Seminarteilnehmer zu zeichnen. Der Text lautet:

 „Also, ich sehe auf einem Blatt eine geometrische Figur, die aus eins, zwei, drei, vier, fünf Quadraten besteht. Äh, der das der Quadrat, das Quadrat, der erste Quadrat steht – auf eine Ecke. – Der zweite Quadrat hm ... steht auf dem ersten Quadrat und liegt gerade – und berührt mit der eine Ecke die obere, die oberste Ecke des erste Quadrats. Der dritte Quadrat – (lacht) – steht auf eine Ecke – um die Ecke, äh, die Ecke liegt in der Mitte, in der Mitte --- (Lärm) äh die Ecke steht drept genau in der Mitte (im Hintergrund Lärm) der Linie des zweite Quadrats. – Der vierte Quadrat liegt --- gerade - - auf der re, auf der linke Seite – und berührt mit seine Ecke – die Mitte de Linie ((im Hintergrund Lärm) des dritten Quadrats – und die (Lärm) der fünfte Quadrat der fünfte Quadrat liegt – liegt – auf de der vierte Quadrat – das ist schwer (geflüstert) – um die Hälfte (Lärm) – um die Hälfte , äh – eine Linie liegt auf der Hälfte (lacht). Das ist ... also der fünfte Quadrat liegt auf der Vierte – aber äh – ist hm – (Lärm im Hintergrund) – aber die älfte, die Hälfte des Quadrats ist äh hm links (Lärm im Hintergrund) – das – - ich kann nicht erklären. (lacht). liegt auf der vierte – aber nur äh – in der in der Hälfte der Seite (Lärm) – - die rechte (Lärm), die, die rechte Seite (Lärm) – de – die zweite Hälfte ist nach rext geschoben“.
- Die Zeichnungen werden eingesammelt und der Seminarleiter ermittelt nach den unten angegebenen Regeln die Fehler.
- Währenddessen formieren sich die Seminarteilnehmer in ad-hoc-Gruppen.
- Zur Einleitung der Erarbeitung einer Gruppenzeichnung wird die Tonbandaufnahme nochmals wiedergegeben.
- Die Gruppen versuchen, sich auf eine Zeichnung zu einigen, oder falls das nicht möglich ist, auf einige wenige Alternativen.

- Der Seminarleiter zeigt das Original (vgl. die Figur auf der folgenden Seite), das dem Sprecher vorgelegen hat, und erklärt die Regeln, nach denen die Anzahl der falsch gezeichneten Quadrate bestimmt wird.
 - a. Falsch gezeichnet sind Quadrate, wenn das Verhältnis zum vorher gehenden Quadrat falsch wiedergegeben ist (Verhältnisfehler)
 - b. Falsch gezeichnet sind Quadrate, wenn sie unterschiedlich gross oder als eine andere Form (z.B. als Raute) intendiert sind oder wenn das erste Quadrat z.B. als oberstes statt unterstes gezeichnet wurde, oder wenn die Quadrate ineinander gezeichnet wurden (Strukturfehler)
 - c. Es ist gleichgültig ob Fehler durch den Sprecher, durch die Seminarteilnehmer oder durch die Arbeitsanweisung des Seminarleiters verursacht wurden.



- d. Auch wenn ein Quadrat im Verhältnis zum vorhergehenden zwei unterschiedliche Fehler aufweist, z.B. beim letzten Quadrat, wenn es weder anliegt noch zur rechten Seite hin verschoben ist, wird das nur als ein Fehler gerechnet. Alle Strukturfehler

zusammen werden ebenfalls nur als 1 Fehler gewertet. Es sind also maximal 5 Fehler möglich.

- Die Verteilung der Fehler auf die Seminarteilnehmer wird in folgender Tabelle festgehalten:

Anzahl der Fehler	Anzahl der Seminarteilnehmer	Produkt
0	1	0
1	1	1
2	4	8
3	9	27
4	6	24
5	0	0
Summe	21	60

Dann wird der Mittelwert gebildet (die Summe der Produkte dividiert durch die Summe der Seminarteilnehmerin diesem Fall $60 : 21 = 2.86$)

- Die gleiche Prozedur kann man dann noch mit den Gruppenergebnissen vornehmen
- Nach einer Zigarettenpause versuchen die Seminarteilnehmer im Plenum die Ergebnisse zu interpretieren und den Ursachen für die Fehler auf die Spur zu kommen.

Frage: Warum funktioniert die Kommunikation nicht immer ?¹ Ergibt sich aus der Diskussion, dass die Frage zu abstrakt war, zeichnet man an die Tafel ein möglichst fragwürdiges einfaches Kommunikationsmodell (z.B. Funkkolleg-Modell) und fragt, ob dieses obige Frage klären kann.

- In Ad-hoc-Gruppen werden dann systematisch Bedingungen für das Funktionieren von Kommunikation gesammelt und gewichtet.

¹ Die Frage provoziert die Gegenfrage: Warum funktioniert die Kommunikation an manchen Stellen überraschenderweise doch? (z.B. wenn fast immer alle Quadrate gleich gross gezeichnet werden, obwohl der Sprecher das nicht explizit sagt.) Die Frage sollte jedoch an die Seminarteilnehmer weitergegeben werden.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum zusammengetragen und diskutiert. Problematische Auffassungen werden nur dann vom Seminarleiter zur Diskussion gestellt, wenn es deutlich ist, dass sie angelesen sind. Fachbegriffe werden nur zaghaft eingeführt, wenn das, was mit ihnen gesagt werden soll, zuvor bereits so gut erarbeitet worden ist, dass der Fachbegriff es ohne grosse Erklärungen einfach zusammenfassen kann.

Diese Projekteinleitung enthält viele Momente konventionellen Unterrichts:

- Der Seminarleiter bestimmt in jeder Phase, was geschieht.
- Die Teilnehmer werden durch Erregung von Neugier und Spannung darüber hinweggetäuscht, dass ihre Motivation dennoch weitgehend fremdbestimmt ist.
- Das Unterrichtsziel kann von den Teilnehmern nur schwer hinterfragt werden.
- Der Unterricht ist nicht projekt-, sondern fachorientiert.
- Die Unterrichtsmethode schreitet zielstrebig von Schritt zu Schritt; sie lässt dem Lernenden kaum eine Chance zu divergieren, vom Vorherbestimmten abzuweichen.
- Das Lehrmaterial (der Text) ist geeignet, vorhandenen Wissenschaftsglauben zu verstärken.
- Die Unterrichtssituation ist eine Laborsituation.

Die Projekteinleitung fängt also zu einem grossen Teil die Erwartungshaltung von Studienanfängern auf, die bekanntlich mit ungeheuer vielen Umstellungsschwierigkeiten zu kämpfen haben, so dass man ihnen zumindest in den ersten Seminarsitzungen nicht zu viel grundsätzlich Neues zumuten kann, zumindest nicht hinsichtlich der Selbstbestimmung. Dennoch hat diese Einleitung auch eine Reihe von Momenten, die für einen Unterricht konstitutiv sind, den ich anstreben würde.

- Sie führt zu einer ersten kritischen Einschätzung von Einwegkommunikation und Gruppenarbeit.
- Sie veranlasst Reflexionen über Eigenerlebnisse und deren Einbettung in gesellschaftliche und individual-geschichtliche Kontexte.
- Sie erreicht manchmal auch eine Problematisierung von Tests als objektives Messinstrument. (Hier muss eventuell nachgeholfen werden)

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- Sie eröffnet einen schnellen Zugang zu Praxisfeldern, z.B. zu Problemen von ausländischen Arbeitern.

Die unmittelbar nachfolgenden Sitzungen – ich bevorzuge vierzehntäglich stattfindende Doppelsitzungen – werden vor allem das Interesse an den Praxisfeldern verstärken müssen. Dabei ist es jedoch wichtig, dass man einerseits die fachwissenschaftlichen Aspekte auch weiterhin noch betont, das Selbstverständnis des Fachs zur Sprache bringt (sonst fürchten die Studenten um ihre Fachqualifikation), dass man andererseits aber die derart von den Studenten internalisierten Fachansprüche zur Diskussion stellt und das zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis thematisiert. In diesem Zusammenhang halte ich es auch für berechtigt, Prüfungsordnungen debattieren zu lassen und an ihnen zu zeigen, dass ein praxisorientiertes Studium durch sie durchaus nicht ausgeschlossen wird. Diese "gemischte" Strategie hat auch dazu geführt, als Beispiele von Praxisfeldern zunächst "sprachintensive" Praxisfelder vorzuschlagen, obwohl ich theoretisch nicht sehe, warum andere Praxisfelder von einem Linguistikstudium ferngehalten werden sollten. Zum Beispiel die weitgehende Abwesenheit von Sprache am Fließband ist zumindest soziolinguistisch hochinteressant. Nach WATZLAWICK's Kommunikationsaxiom, dass es unmöglich ist, nicht zu kommunizieren,¹ ist jedenfalls jedes Praxisfeld kommunikationswissenschaftlich interessant.

Das Praxisfeld 'Hochschule', das sich infolge seiner institutionellen Abtrennung durch eine besondere "Praxisferne" auszeichnet, liefert also bereits ein Beispiel für Schwierigkeiten, wie sie in Praxisfeldern im allgemeinen zu erwarten sind, Schwierigkeiten, die eine jeweils korrespondierende "gemischte" Strategie der Projekteinleitung und der Projektorganisation erfordern. Freilich ist es ein untypisches Beispiel, weil die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und die Flexibilität, sich auf Ungewohntes einzustellen, bei Studenten doch relativ gross ist. Hier schreiten Lernprozesse und Praxisveränderungen im allgemeinen viel schneller voran, als in anderen Praxisbereichen.

3.4. Sprachintensive Praxisfelder

Wissenschaftler für die Wissenschaft in der Aufstellung von Definitionen kulminiert, werden hier wenig Gelegenheit finden, Wissenschaft kulminieren zu sehen. Definitionen sind für Aktionsforscher nur wichtig, wenn sie im Rahmen eines praktischen Problems erforderlich

¹ WATZLAWICK u.a. (1969), 50ff

scheinen. Ähnlich wie Aktionsforscher den Wissenschaftsbegriff kräftig "ausfransen" lassen, weil sie in Wissenschaft nur das Ergebnis von meist neurotisch verformten Alltagserfahrungen sehen, behandeln sie auch die genaue Definition von Praxis als akademischen Ritus. Auch das Verfassen eines theoretischen Konzepts ist zweifellos Praxis, wenn auch – wie gesagt – meist eine neurotisch verformte. Dazu braucht man nicht daran erinnern, dass solche Konzepte Autoren, Verlegern, Buchhändlern usw. einen Teil ihres Einkommens bescheren¹ und dass es manchmal auch einen winzigen Beitrag zur Veränderung von Produktionsverhältnissen leisten kann.

Unterscheidungen sollte man nur dann treffen, wenn in ihnen die Beziehung zwischen dem Unterschiedenen geklärt ist. Meist bedeutet das, dass sie unter einem Oberbegriff zusammengefasst werden müssen. Was ist aber der Oberbegriff von Praxis und Nicht-Praxis? "Handlung"? Aber Praxis umfasst ganze Handlungszusammenhänge, ihre Ergebnisse und Rückwirkungen auf neue Praxis. Und kann man Theorie als Nicht-Praxis interpretieren? Solche Unterscheidungen reißen Dinge auseinander, die in Wirklichkeit eng zusammengehören. Darum wird hier Theorie als eine besondere Art der Praxis gefasst und Praxis sodass ihr jeweils eine bestimmte Theorie implizit ist, die aber auch unabhängig als bewusste und/oder planende Praxis im Kopfe eines Menschen existieren und weiterentwickelt werden kann, die als weiterentwickelte in Spannung zur realen Praxis gerät und unter bestimmten Bedingungen die Hauptursache für neue reale Praxis ist.²

Weil Theorie immer einer Praxis implizit ist, darum ist es wichtig, dass sie sich nicht ausserhalb von einer Praxis zu stellen sucht, wenn sie Theorie dieser Praxis sein will. Sie wird umgekehrt bestrebt sein, ihre Abtrennung zu überwinden, sie aus der Praxis, deren Theorie sie sein will, hervorgehen und eventuell weiterentwickelt in sie eingreifen zu lassen. Stellt sich eine Theorie ausserhalb einer Praxis, deren Theorie sie sein will, so kann sie nur vom Standpunkt ausserhalb Herrschaftswissen über diese ihr innerlich fremde Praxis erarbeiten. Meistens ist sie dann blind gegen die Praxis, der sie implizit ist, zumindest versucht sie ihren Ursprung in einer ganz anderen Praxis zu verbergen.

Die Strategie einer praxisorientierten Hochschuldidaktik und einer Wissenschaft als Praxisforschung geht also unter anderem dahin, in Praxisfelderndie durch institutionelle Abtrennung die Aufgabe der Konzeption von Theorien über andere Praxisfelder erhalten

¹ MATERIALIEN (1973), 7ff

² Den Hauptunterschied des Menschen zum Tier sieht nicht erst Karl MARX in der Fähigkeit zum planenden Vorwegnehmen von Praxis, vgl. MEW 23, 193

haben, diesen Widerspruch aufzudecken und auf seine Überwindung hinzuwirken. Das betrifft vor allem den Ausbildungssektor. Praxiskritik freilich kann auch hier nur diskursiv aus der jeweiligen Praxis selbst heraus entwickelt werden. Wo sie vom hohen Ross kommt oder aus dem Bauch trojanischer Pferde, dürfte ihr ohnehin kein grosser Erfolg beschieden sein.

Sprachintensive Praxisfelder liegen zumeist in diesen durch Abtrennung von der "eigentlichen" Praxis entstandenen Bereichen. Sie haben für den Studenten den Vorteil, dass sie nicht allzu weit von seiner gegenwärtigen Praxis liegen. Im allgemeinen unterstütze ich es, wenn Studenten sich für eine Praxis entscheiden, mit der sie auch sonst zu tun haben. Solche Praxisfelder wären etwa

1. Familie oder Beziehung zu einem Freund und/oder einer Freundin. (sehr interessant: eigene Traumarbeit! schwierig wegen der besonderen Tabuisierung des Intimbereichs verfügen wir hier oft nur über Klischees).
2. Wohnbereich. Beziehung zum Hauptmieter oder Hausbesitzer. Studentenheim
3. Freizeitbereichz.B. Kneipenkultur
4. Politische Arbeitz.B. in der Fachschaft. Flugblattschreiben. Mitarbeiterwerbung.

Hier können die Studenten gelegentlich sogar sofort innovativ werden, weil sie viele Aspekte ihrer Praxis schon kennen, z.B. indem sie eine Studentenheimzeitung gründen. Hierher zu rechnen wäre auch das Praxisfeld 'Hochschule', das man wegen seiner Unübersichtlichkeit für Studienanfänger zunächst auf das betreffende Seminar konzentrieren sollte. Auf die Komplexität und "Praxisferne" dieses Praxisfeldes wurde schon hingewiesen.

Eine Reihe von Praxisfeldern sind den Studenten manchmal nur noch durch Rückerinnerungen an ihre Vergangenheit zugänglich.

- Frühkindliche Sozialisation
- Schulische Sozialisation
- Bundeswehr / Ersatzdienst

Nach einem Erlass, der sogar jede einfache Hospitation in einer Schulklasse von der Genehmigung durch das Kultusministerium abhängig macht, ist zumindest beim Praxisfeld 'Schule' in Baden-Württemberg ein Gegenwartsbezug erschwert, zumal die Genehmigungen meist erst sehr spät oder überhaupt nicht gegeben werden. Ich halte es auch nicht für unbedingt wünschenswert, wenn ein Praxisfeld sofort aus dem späteren Tätigkeitsbereich des Studenten gewählt wird. Es müsste Studenten auch ohne eine entsprechende Praxiserfahrung

klar werden können, dass sie gerade für diese Tätigkeit Erfahrungen in anderen Praxisfeldern sehr gut gebrauchen können. Gerade auch die Einübung in den Transfer von Erfahrungen scheint es mir wert zu sein, Praxisfelder zu wählen, die nicht aus dem späteren Tätigkeitsbereich stammen.

Manchmal werden solche Praxisfelder auch gewählt, weil man Auskunft darüber haben möchte, ob man für den späteren Beruf geeignet ist. Ich halte diese Art von Motivation für die Praxisfeldwahl für problematisch. Weil es Studenten nicht möglich ist, den Beruf unter allen Bedingungen auszuüben, kommt man sehr schnell zu Fehleinschätzungen. Das Praxisfeld wird mit persönlichen Ängsten besetzt, die die Unbefangenheit nehmen, die nötig ist, um seine alltäglichen Erfahrungen reflektiert einschätzen zu können. Aus dem Praxisfeld wird dann – verkürzt gesagt – ein Prüfungsfeld.

Mit anderen Praxisfeldern kann einen zufällig eine besondere Motivation verbinden z.B.

- medizinischer Bereich
- juristischer Bereich
- Verwaltung ("Amtsdeutsch")
- wirtschaftlicher Bereich (z.B. auch über einen Job in einer Fabrik)

Da z.Zt. wegen des Numerus clausus in anderen Fächern in der Germanistik eine beträchtliche Zahl von Studenten ein Parkstudium absolviert, ist das Studium von Praxisfeldern aus solchen Bereichen natürlich eine ideale Vorbereitung auf das eigentliche Studium.

Mit weiteren Praxisfeldern kann man über nähere Verwandte oder Bekannte in Berührung gekommen sein. Gelegentlich wählen sich Studenten aus einem abstrakten sozialen Engagement heraus fachlich sehr interessante Problembereiche aus wie z.B. für Linguisten

- Taubstummkommunikation
- ausländische Arbeiter
- psychiatrische Fälle

Wie bereits aufgeführt, überfordert man in der Regel den Anfänger mit diesen Bereichen. Erstens kommt Praxis hier nicht über Partizipation an Praxis hinaus. Zweitens klaffen reale und planende Praxis sehr stark auseinander. Drittens ist zumindest in den letzten Fällen häufig die Chance winzig, dass man überhaupt einen Zipfel von den Problemen packt, die die Betroffenen wirklich bewegen. Man muss hier schon durch eine besondere Beziehung oder

ein besonderes Erlebnis eine Motivation mitbringen, die durch negative Erlebnisse eher angespornt wird.

Andere Bereiche sind kommunikationswissenschaftlich ebenfalls hochinteressant:

- Datenverarbeitung (z.B. Spracherkennungsmaschinen)
- Nachrichtenwesen
- Übersetzungswesen

Diese Bereiche haben allerdings den Nachteil, dass die Studenten viel Zeit benötigen, ehe sie sich in den Praxisfeldern überhaupt einigermaßen zurechtfinden, geschweige denn emanzipativ tätig werden. Ich rate nur bei bestimmten Fächerkombinationen und bei bereits ziemlich fortgeschrittenen Vorkenntnissen nicht von solchen Praxisfeldern ab.

Es ging mir hier darum, einige Praxisfelder, die im Rahmen eines Studiums der germanistischen Linguistik zunächst in Frage kommen, zu nennen und auf ihre Eignung abzutasten. Die Beziehungen zwischen diesen Praxisfeldern herzustellen, kann nur innerhalb einer expliziten Theorie der politischen Ökonomie geleistet werden, die nicht in den hier gesteckten Aufgabenbereich fällt.

3.5. Ziele und Zielnormen

In der Hochschuldidaktik wie in der Curriculumforschung stand bis etwa 1972 in der BRD die Zielproblematik völlig im Vordergrund. Der Wissenschaftsrat hatte 1966 die Zielbestimmung als zentrales Problem der Hochschuldidaktik bezeichnet. Zielangaben erlebten eine fast inflationäre Entwicklung. Der BAK-Katalog, der die wichtigsten von ihnen zusammenfasst, war ständiger Bezugspunkt der Diskussion:

Autonomie, Anwendung, Relevanz, Motivation, Ökonomie, methodische Sicherheit, kritisches Bewusstsein, Kontrolle, Kritik, Kommunikation, Kooperation, Kreativität, Fachkenntnisse.¹

Man hat versucht, ihn zu modifizieren und zu erweitern. In den Hochschulrahmengesetz-entwurf von 1973 gingen explizit ein: Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und methodenwissenschaftliches Arbeiten, wissenschaftlich-kritisches Denken, verantwortliches Handeln (§ 2 (8)). Diese etwas dünne

¹ BAK 1970, 9).

Ausbeute sucht die Begründung zum HRG zu kompensieren: Bereitschaft zur Kritik, Mitverantwortung, Alternativen, Praxisvorbereitung, Vermittlung von Einsichten in Zusammenhänge, solidarisches Verhalten, freiheitlich-demokratische Grundordnung fortentwickeln (!), Gleichheit der Bildungschancen anstreben (Allgemeiner Teil I, 2), Befähigung zum selbständigen Weiterstudium (Begründung zu § 2 (3)), Produktivität (zu § 2 (8)), kritische Distanz, exemplarisches Lernen, kritisches Verständnis von Zusammenhängen, Kenntnis methodischer Möglichkeiten, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Freiheit von Vorurteilen, Zweifel als Prinzip und bewusstes Infragestellen auch von sogenannten Selbstverständlichkeiten und Sachzwängen, Einsichten in gesellschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge, Bereitschaft zu entsprechendem Handeln auch gegen den Widerstand mächtiger Interessen (zu § 8) Mitbewirkung gesellschaftlicher Veränderungen (zu § 9, Abs.1).

Diese Konzentration auf die Ziele war wissenschaftsimmanent verständlich auf dem Hintergrund des Umstandes, dass alle herrschenden Wissenschaftsverständnisse den Induktionismus als gescheitert betrachteten und vom "logischen Primat des Theoretischen" (KROPE1972, 30) sprachen. Aber sie musste sehr bald als Zynismus entlarvt werden, vergleichbar dem Zynismus des dominierenden Ehemannes, der zu seiner Frau sagt: "Emanzipier' Dich 'mal!" Sie musste umschlagen in massive Kritik. Wortführer dieser Kritik waren vor allem die Vertreter der "offenen Curricula".

RUMPF (1974) richtet sich vor allem gegen die Ziele der Kompetenz und Kreativität:

„Es gab in der Sprachdidaktik lange Zeit die Gefahr, das ‚Wortemachen‘ zu begünstigen, eine Sprache also, deren Handhaber ‚abwechslungsreich‘, anschaulich, lebendig Worte zu setzen wussten, ohne dass dahinter Erfahrungsdruck oder situative Notwendigkeit standen. Eine Unterrichtsplanung, die gezielt und isoliert auf die Schulung von Kreativitätsfaktoren aus ist, scheint mir in einer ähnlichen Sackgasse“ (S. 66).

Nach RUMPF hat die Erziehung zu Zielen wie Originalität, Flexibilität, Sensitivität nicht zufällig die Tendenz, die Tätigkeiten der Schüler von deren Erfahrungshintergründen, lebensgeschichtlichen Bedingtheiten, von individuellen Ängsten, Hoffnungen, Neugierden abzuschneiden (S. 65). Er befürchtet, dass sie "Kreativitätsathleten hochtrainiert, die die Flüssigkeit und Originalität ihrer Produktion an Gedanken, Äusserungen, Vorstellungen damit bezahlen, dass sie ihrer Subjektivität entfremdet werden ... Kreativitäts- und Kompetenzerziehung ist in Gefahr, Lernende dazu zu verführen, ihre eigene Art der Weltwahrnehmung, der Verknüpfung von Phänomenen, der Bildung von Vermutungen zu

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

vergessen und zu unterdrücken "zugunsten einer 'abstrakten', d.h. 'losgelösten' (vom Subjekt und seiner Geschichte losgelösten) Art, Symbole, Einfälle zu variieren, zu produzieren, umzustrukturieren. Man könnte dann namens der Begünstigung von Einfallsreichtum blind für den Zwang werden, den man damit Kindern antut." (S. 65f)

RUMPF's Fazit:

„Zielangaben von Unterricht, die auf inhaltliche Perspektiven von Unterricht oder auf die Mitveranschlagung der Intentionen von Subjekten verzichten zu können glauben, sind permanent in Gefahr, didaktischen Kurzschlüssen zu verfallen: Lernsituationen drohen zu verkümmern zum beliebigen Anlass, zum gleichgültigen Material, an dem eine bestimmte Kompetenz trainiert wird. Wenn diese Kompetenz amputiert von Lebenszusammenhängen geschult wird, wenn Inhalte nur noch beliebiger Anlass zu ihrer Förderung werden, lernen Menschen etwas, ohne nach dem Wozu zu fragen, ohne sich der Verankerung des zu Lernenden in ihrer Erfahrungswelt zu vergewissern. (S. 70)

RUMPF wendet sich gegen Lernziele, die Inhalte zu etwas machen, an dem Regellernen, Begriffslernen, Problemlösen exekutiert wird. Sie schrumpfen dem auf diese formalen Kompetenzen fixierten Blick zum Anlass, zur 'Bedingung' ein. (S. 63)

Bei dieser Kritik am zielorientierten Unterricht wurde freilich vergessen, dass die zielorientierte Didaktik kaum irgendwo über die Aufstellung von Zielkatalogen hinausgekommen ist. Selten wird versucht, überhaupt nur die Beziehungen zwischen den Zielen zu klären. Die einzige hochreflektierte Theorie der Lernziele, nämlich die von KROPE, wurde offenbar überhaupt nicht zur Kenntnis genommen.

KROPE weist auf die Abhängigkeit von Zielen und Qualifikationen, wie sie oben aufgeführt wurden, von Zielnormen hin, die "auf die Realisierung einer bestimmten sozialen Ordnung" abzielen (S. 66). "Inhaltsneutral" sind die genannten Lernziele also auf keinen Fall. Und die Frage nach der Verbindlichkeit von Zielen beantwortet KROPE in einer Weise, die auch die Vertreter offener Curricula aufhorchen lassen sollten:

„Ziele ... sind dann verbindlich, wenn das Individuum, das diese Ziele im Einklang mit den ... Realisationsmöglichkeiten und seinen eigenen Bedürfnissen und Interessen gewählt hat, selbst diese Ziele als verbindlich anerkennt, wenn es seine Wünsche mit den in den Zielen antizipierten Wünschen identifiziert“ (S. 37)

KROPE denkt auch nicht daran, die Zielbestimmung – einmal getroffen – unhinterfragt zur Fessel des Unterrichts werden zu lassen:

„Reale Ziele werden also stets auf der Grundlage einer den Bereich der realen Möglichkeiten umfassenden Wirklichkeit formuliert. Mit der Konkretisierung einer oder mehrerer dieser Möglichkeiten ändert sich die Wirklichkeit, und es entstehen neue Zielvorstellungen; Ziele sind mithin keine festen, ein für allemal angenommenen Grössen, sie ändern sich vielmehr in dem Masse, wie menschliche Aktivität die Realität verändert hat. Die Entscheidung für bestimmte reale Möglichkeiten bei der Formulierung von Zielen entspringt letzten Endes stets – vereinfacht gesprochen – einer Entscheidung für bestimmte Bedürfnisse und Interessen.“ (S. 36)

So sehr KROPE also in der Tradition der zielgerichteten Didaktik steht, hier stösst er offensichtlich die Tür zu den offenen Curricula weit auf. Allerdings geht er diesen Weg bewusst nicht, weil er die Bedürfnisse und Interessen von Lernenden nicht mit deren Bewusstsein davon zusammenwirft. Und hier ist er kritischer als die Vertreter der offenen Curricula: Im Anschluss an LEMPERT weist er darauf hin, dass Ideologien und Verhaltenszwänge sich nicht nur in gesellschaftlichen Prozessen auswirken, sondern auch in individuellen Biographien (S. 52). So sehr man an den Interessen von Lernenden anknüpfen sollte – nicht davon auszugehen, dass Unterdrückungsgesellschaften auch das Interessenbewusstsein deformiert haben, ist sozialromantisch. Ohne die Rekonstruktion der Deformation im therapeutischen Diskurs wird Unterricht nicht auskommen können. Man kommt aber nur zu einer solchen Analyse auf Grund einer Theorie auf der Ebene von Zielen und Zielnormen.

So unökonomisch es ist, Unterricht von den Zielen her zu konstruieren, weil es vergebliche Mühe ist, wenn man keine zieladäquaten Inhalte und Methoden findet, so zynisch es ist, zu Abhängigen zu sagen: "Emanzipier 'dich'mal!". Zumindest bei der diskursiven Reflexion des Forschungsverlaufs ist eine Orientierung an Zielnormen und ihre Diskussion unerlässlich. Selbst bei den Vorschlägen zur Auswahl von Praxisfeldern waren neben der Analyse des Bedingungsfeldes ja Zielnormen wie das der Emanzipation ausschlaggebend.

4. Linguistik als Praxisforschung?

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Wenn ich mich nicht täusche, ist die Aktions- bzw. Praxisforschung bislang nirgendwo in die Linguistik als neues Paradigma eingeführt worden. Welche Überlegungen könnten zu einem solchen Vorhaben führen?

Hochschuldidaktik stellt Modelle zur Verfügung, die auch die reaktionärste Fachwissenschaft für sich mit Gewinn verwenden könnte. Projektunterricht lässt sich mit allen fachwissenschaftlichen Inhalten verbinden. Was macht die Hochschuldidaktik darüber hinaus für eine Fachwissenschaft interessant?

Eine Antwort haben wir schon in der Einleitung gegeben. Es geht um den Wissenschaftsbegriff, genauer um den Widerspruch zwischen dem Wissenschaftsbegriff der Fachwissenschaften und den der Wissenschaft von der Studienplanung. Diesen Widerspruch aufzuheben, muss das Anliegen jedes von sich selbst überzeugten Wissenschaftsverständnisses sein. Das kann aber nur auf zweierlei Weise geschehen:

- Man unterwirft auch die Lehre total den Prinzipien einer nomologischen Wissenschaft. Das Ergebnis kann dann nur Aussenlenkung der studentischen Lernprozesse, programmierter Unterricht, uneingeschränkt autoritärer Lehrstil und vollkommene Verplanung und Verschulung sein, oder
- man folgt der Kritik der Wissenschaftsforschung an diesem Wissenschaftsideal und versucht den Wissenschaftsbegriff der Praxisforschung in Hinblick auf seine Fachwissenschaft abzuwandeln und/oder auszubauen. Das bedeutet aber, dass die Fachwissenschaften vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften erheblich umdenken müssen.

Ein Zwischending muss zu einem zumindest in seiner Universalität eingeschränkten Wissenschaftsbegriff führen. Das widerstrebt auch dem für den nomologischen Wissenschaftsbegriff konstitutiven Ideal der Widerspruchsfreiheit. Es wird niemanden verwundern, wenn ich für die zweite Alternative plädiere. Ich glaube auch, dass sich demokratische Politik und speziell Hochschulpolitik hier am ehesten wiederfinden wird. Allerdings teile auch ich gewisse Bedenken, dass Wissenschaft im Rahmen dieses Paradigmas Praxis sozialromantisch überschätzen könnte. Demokratische Verhältnisse findet man selten schon vor; sie müssen erst geschaffen werden.

Wie also könnte Praxisforschung in der Linguistik aussehen? An welche sprachphilosophischen und linguistischen Traditionen könnte sie hier anknüpfen?

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

4.1. Von der Sprachphilosophie zur Praxisforschung¹

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache steht am vorläufig höchsten Punkt einer Phylogenese der Kommunikation, wie sie sich in Wechselwirkung mit der Herstellung der ersten Werkzeuge der urmenschlichen Horde in einem exzellenten Vergegenständlichungs- und Aneignungsprozess bis zu diesem Punkt entwickelt hat. In den Mittelpunkt des Interesses rückte sie, als sie im Rahmen der für idealistische Wirklichkeits- und Wissenschaftsverständnisse zentralen Erkenntnisproblematik Lösungen anbot, die die Umgehung der Aporien des Idealismus verhiessen.

Das wissenschaftstheoretische Problem des Idealismus bestand darin, Sätze zu gewinnen, die erstens allgemein und zweitens empirisch sind. Logik und Mathematik liefern nur Allaussagen (jedesmal wenn x, dann y); die empirische Forschung dagegen nur Existenzaussagen (wenn x, dann y). Wie gewinnt man Sätze, die sowohl allgemein als auch empirisch sind? Seit NEWTON wird nur solchen Sätzen das Prädikat der Wissenschaftlichkeit reseviert. Eine wissenschaftliche Theorie ist entsprechend die kohärente Zusammenfassung derartiger Sätze zu einem vollständigen und widerspruchsfreien Paradigmadas aus Axiomen und (mit Hilfe der logischen Folgerung) abgeleiteten Sätzen.

KANT weist in der "Kritik der reinen Vernunft" nach, dass HUME's Paradigma der Wiederholbarkeit von Experimentsbeobachtungen nicht notwendig zu Allaussagen führen, und dass umgekehrt WOLFF's Ableitung von Existenzaussagen aus dem logischen Satz von Widerspruch nicht gelingt, weil einem Gegenstand sowohl das Prädikat "existent" als auch das Prädikat "nicht existent" zugeschrieben werden kann.

KANT geht einen dritten Weg, den der synthetischen Urteile a priori, synthetisch, weil sie Sätze einer Theorie mit der erfahrbaren Objektwelt verknüpfen; a priori, weil sie das Postulat von Allgemeinheit und Widerspruchsfreiheit erfüllen. Während für KANT Existenzaussagen "synthetische Urteile a posteriori" sind, die erst nach von Menschen gemachten Erfahrungen getroffen werden können und Allaussagen "analytische Urteile a priori", die auf der Basis der logischen Folgerung beruhen, die also nur auf Grund ihrer Form allgemeinen Charakter haben, sind die "synthetischen Urteile a priori" Sätze, die sich auf Erkenntnisse beziehen, die

¹ Ich folge in diesem Kapitel im Wesentlichen dem Gedankengang meines ehemaligen Mitarbeiters JOHANNES SOBETZKO (1975, 1984²), ohne dass ich das im Einzelnen jedes Mal neu erwähne. Ich führe seinen Gedankengang in Richtung auf die Grammatologie und allgemeine Kommunikationswissenschaft sowie auf die Aktionsforschung weiter.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

auf Grund der Kategorien des Erkenntnisvermögens (wie Raum und Zeit) das ungeordnete und "bedeutungslose" (vom erkennenden Subjekt erst geschaffene) Erkenntnismaterial organisieren.

KANT verschiebt also das Problem in den Bereich der Erkenntnistheorie. Indem er das Objekt als vom Ich erst geschaffenes Nicht-ich fasst, hat er eine Lösung geschaffen, in der ihm freilich nicht einmal die Mehrheit der Idealisten gefolgt ist, zumal er selbst die Praxis als konstitutiv für Erkenntnis bezeichnet.

Das idealistische Modell lässt sich aber angesichts dieses Umstands aufrechterhalten, wenn man von der Auffassung ausgeht, dass Konstituens für theoretische Aussagen die Sprache ist.

Von dieser Auffassung aus kommt der Wiener Kreis zur Ablösung der Erkenntniskritik durch Sprachkritik. Erkenntnis werden könne nur, was sprachlich ausdrückbar ist. Sprache wird bei CARNAP im Anschluss an FREGE als Funktion des Begriffs der Widerspruchsfreiheit zur kalkülisierten Idealsprache weiterentwickelt, die als "klares und präzises" System von syntaktischen Operationsanleitungen die Vermittlung zwischen System und Empirie möglich machen soll. Denn Sprache ist analytisch aufgebaut und hat die Fähigkeit der Wirklichkeitskonstitution.

So wie bei KANT Erkenntnis die Wirklichkeit konstituierte, konstituiert im Wiener Kreis Sprache – am Satz von der Widerspruchsfreiheit orientiert – die Welt. In beiden Fällen wird nur die Welt konstituiert, die Erkenntnis bzw. Sprache definieren. Wenn das nicht einfach Ideologie sein soll, müssen beide ihrerseits konstituiert werden. Wie bei KANT die praktische Vernunft diese Funktion übernahm, so erhält in der analytischen Philosophie, wenn auch systematisch erst durch den in der pragmatistischen Tradition (PEIRCE, JAMES, DEWEY) stehenden Begründer der neueren Semiotik Charles MORRIS die Pragmatik diese Aufgabe, jene Disziplin, die sich als Wissenschaft von der Benutzung der Zeichen durch ihre Interpreten mit allen psychologischen, biologischen und sozialen Phänomenen beschäftigt, die im Zeichenprozess vorkommen. Damit erhalten aber Alltagssprache und Alltagserfahrung den Stellenwert, den vorher die Wissenschaftssprache beanspruchte. Pragmatik kann jedoch nur reflexiv gefasst werden, wenn sie nicht durch etwas anderes konstituiert werden soll. Das heisst aber: Der Diskurs zwischen den Menschen in Bezug auf Alltagserfahrung ist aus dieser Sicht die eigentliche wissenschaftsbegründende Instanz. Auch der Satz von der Widerspruchsfreiheit hat nur untergeordnete Bedeutung:

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

„Einige Logiker scheinen eine generelle Furcht vor Widersprüchen zu haben, wobei sie vergessen, dass Widersprüche zwar die ungestörte Anwendung der Deduktion vereiteln, aber mit anderen Interessen ohne weiteres vereinbar sein können. Selbst sprachliche Aussagen haben viele andere Zwecke als den, überprüfbare Aussagen mitzuteilen: Sie können auf vielfältige Weise dazu benützt werden, das eigene Verhalten oder das anderer Zeichenbenutzer durch die Erzeugung ganz bestimmter Interpretanten zu steuern.“¹

Aus der Sicht von MORRIS sind reine analytische und reine synthetische Sätze Grenzfälle von realen Sätzen. Analytische Sätze determinieren die Erwartung völlig und ziehen kein Handeln nach sich. Die Nichtbestätigung der Erwartung in den synthetischen Sätzen zieht dagegen Handeln nach sich. Reale Sätze liegen zwischen diesen Polen, ähnlich wie bei WITTGENSTEIN "reine" grammatische Sätze und "reine" Erfahrungssätze nicht real existent gedacht werden können, sondern die "Begrenzungslinien" der Gebrauchssprache stellen, die Momente von beiden vereinigt.

Im Diskurs wird also eine Sprache verwendet, die Gesetzeswissen und Erfahrung miteinander, wenn auch unzulänglich, verbindet. Der Allgemeinheitsgrad von Sätzen kann nur im Bemühen um einen Konsens gesteigert werden.

Dass durch Ablösung der kantischen Erkenntniskritik durch die Sprachkritik prinzipiell nichts gewonnen ist, zeigt indirekt DERRIDA,² der als Hauptvertreter der Postmoderne den französischen Strukturalismus weiterentwickeln will. So sehr DERRIDA im idealistischen Denkmodell hängen bleibt, so abwegig die von ihm unterstellte konspirative Unterdrückung der Schrift durch die Sprache auch sein mag (bei ihm wird Klassenkampf zum Zeichenkampf), so wenig über aller Kritik Alternativen sichtbar werden – in einem Punkte sollte man sich durch sein Engagement nicht von dem Nachvollzug seiner Reflexionen abbringen lassen: Seine Kritik an der durchgängigen Überschätzung der Sprache als Organ der Erkenntnis und Sinnvermittlung scheint mir berechtigt. DERRIDA betrachtet die Schrift sogar als der Sprache in jeder Hinsicht überlegen. Wie Gegenstand- und Bilderschriften aus früheren Zeiten oder sogenannten "primitiven" Kulturen zeigen, hat die Schrift weitaus reichhaltigere Kommunikationsmöglichkeiten aufzuweisen, der gegenüber die Sprache als Verarmung aufzufassen ist.

¹ MORRIS, zitiert nach SOBETZKO (1975), 88

² DERRIDA (1974)

Man kann diese Kritik aufgreifen und weiterführen. So haben z.B. die modernen audiovisuellen Medien wie etwa der Film (die DERRIDA als Schriftformen bezeichnen würde) Kommunikationsnormen entwickelt, die mit Sprache nur unzulänglich beschreibbar wären. Sehr häufig sind sie – wie z.B. die Olympiawegmarken – international und auf Anhieb verständlich. Es wäre heute auch kein prinzipielles technisches Problem mehr, den mit der Möglichkeit des Aufschubs", d.h. der Speicherung, gegebenen Mangel an Spontaneität bei der Zeichenherstellung zu überwinden. Eine grundsätzliche Abtrennung verbaler von nicht-verbaler Kommunikation dürfte ausserdem schwerfallen.

Die Medientechnik leistet etwas Ähnliches für die Sprachkritik wie die nichtnewtonsche Physik für die Erkenntniskritik. Dass die Grenzen meiner Sprache auch die Grenzen meiner Welt sind,¹ ist danach nicht mehr haltbar. Da aber in den nicht-verbalen Kommunikationsformen alles Zeichen werden kann, bedeutet diese Entgrenzung faktisch, dass auch die Sprache nicht die transzendente Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft bilden kann. Da damit auch nicht-verbale logische Beziehungen denkbar werden, erweist sich die Einschränkung von Erkenntniskritik auf Sprachkritik als Ideologie.

Damit ist aber nicht nur das Konzept 'Idealsprache' gescheitert, sondern auch der Versuch, Wissenschaft als ein System von Sätzen zu begründen, die sowohl allgemein als auch empirisch sind. Es kann ihr jetzt nicht mehr um 'Allgemeinheit', sondern nur noch um Plausibilität von Erfahrungen gehen. Man kann die Abtrennung der Wissenschaft von der Praxis dann noch dadurch zu retten versuchen, dass man die Entscheidung über die Plausibilität von Erfahrungen vom Konsens einer kompetenten Elite abhängig macht, wie es die Universalpragmatiker tun.² Daran ist so viel richtig, dass der Praktiker schon in der Regel einer partiellen Entlastung von der Praxis und wohl auch einer entsprechenden Schulung bedarf, um im Diskurs die Plausibilität von Erfahrungen und Alternativen überprüfen zu können. Man sollte sich keinen sozialromantischen Illusionen hingeben, dass der Diskurs mit Praktikern nur ein Problem der Wissenschaftler ist. Diesen Diskurs andererseits für unmöglich zu halten oder einem besonderen Stand von Populärwissenschaftlern zu überlassen, verrät eine resignatorische und/oder eine widerdemokratische Einstellung. Wissenschaftlich begründet werden kann dieser Diskurs nicht, und einen Konsens finden dürfte er wohl auch nur bei eben dieser Gruppe, die sich auf diesem Wege als Elite zu

¹ WITTGENSTEIN, L.: Tractatus § 5.6

² HABERMAS (1971b); APEL (1972). Allerdings dürfte das Konzept, den Konsens an den performativen Verben festzumachen, ebenfalls mit DERRIDA's Kritik hinfällig werden.

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

etablieren sucht. Praxisforschung scheint mir die einzige ernstzunehmende Konsequenz aus dem Zusammenbruch des idealistischen Wissenschaftskonzepts zu sein. Hier liegt der einzige Versuch vor, die dialektische Einheit von Reflexion und Aktion zurückzugewinnen, die durch die institutionelle Abtrennung für Wissenschaft zerbrochen war. Bei MORRIS und WITTGENSTEIN ist in der Theorie ein Abglanz von dieser Einheit da. Aber diese setzt sich nicht um in Praxis. Es wird nicht einmal sichtbar, in welcher Praxis sie wurzelt. Warum HABERMAS nicht den Weg der Aktionsforschung gegangen ist, erklärt MOSER aus der Angst des Stubengelehrten vor dem Aktionismus.¹ Das verweist auf die immense Bedeutung der Sozialisation von Wissenschaftlern, deren spezifische Neurosen sich wohl auch in einem "therapeutischen Diskurs"² als harnäckiger erweisen dürften als die entsprechenden Widerstände bei Praktikern.

4.2. Der Weg der Linguistik zur Praxisforschung

Selbst der relativ geringe Anteil der aus immanenter Diskussion verständlichen modernen Geschichte der Linguistik dürfte noch zu einem hohen Prozentsatz durch die Geschichte der Sprachphilosophie "überfremdet" sein. CHOMSKY ist nicht verständlich ohne CARNAP, und die Sprechakttheorie bewegt sich ohnehin seit je an der Grenze zwischen Sprachphilosophie und Linguistik. Originär ist noch am ehesten die Entwicklung des Strukturalismus zu nennen, der auch der Sprachphilosophie noch am meisten Impulse gegeben haben dürfte. Trotzdem dürfte in dieser Orientierung an der Sprachphilosophie die Hauptursache dafür zu suchen sein, dass es fast ausschliesslich theoretische Paradigmen waren, die die Szene beherrschten. Zwar dürfte sogar die Mehrzahl der Veröffentlichungen in diesem Bereich empirischen Fragestellungen gegolten haben. Bezugspunkt freilich waren auch hier theoretische Paradigmen, wenn sie sich nicht wie bei dem Grossteil der makrolinguistischen Analysen an der mathematischen Statistik und anderen ausserlinguistischen Modellen orientierten, die für die herrschenden Richtungen in der Linguistik aber nie eine Rolle gespielt haben.

Bezeichnenderweise haben unter den herrschenden die strukturalistischen Richtungen, vor allem die Prager Schule, für die Praxis die grösste Bedeutung behalten. Wer als Linguist das Alphabetisierungsprogramm Paulo FREIRE's studiert, dem wird sofort klar, welche

¹ MOSER (1975), 63

² HABERMAS (1971a), 39

Bedeutung zum Beispiel die Minimalpaarbildung für die Verbesserung dieses von Praxisforschern meist als mustergültig betrachteten Programms hat. CHOMSKY's Transformationsgrammatik kann man als gross angelegten Versuch betrachten, die "Anwendbarkeit" der Linguistik zu erschweren. Wiewohl am Modell einer Datenverarbeitungsanlage orientiert, hatte es für die Lösung konkreter Probleme in diesem Praxisbereich nur marginale Bedeutung. Auch die von diesem Modell aus entwickelte Psycholinguistik hat dem Praktiker kaum irgendwo wirklich weitergeholfen. Die sprechakttheoretisch orientierte Linguistik schien stärkeren Praxisbezug zu versprechen. Zum ersten Mal wurden Ansätze sichtbar, die Abtrennung des Sprechens vom Handeln – eine Projektion der Isolierung des Wissenschaftlers von der Praxis – zu überwinden. Die Beschreibung von Handlungen hat aber nicht unbedingt etwas mit Praxis zu tun. Man kann z.B. ein Klassifikationsschema für mögliche Situationen entwerfen und dann z.B. die Interaktionen in einem Speiserestaurant diesem Raster unterwerfen¹. Obwohl der Forscher dann sicher das Gefühl hat, etwas Praxisrelevantes getan zu haben, de facto hat er das Problem nur verschoben: Seine Isolierung spiegelt sich jetzt nicht mehr in der Abtrennung der Sprache, sondern in der des Klassifikationsschemas von der Praxis. Dem entspricht im übrigen die Abtrennung des Praxisfeldes von der Gesamtpraxis.²

Die massive Enttäuschung über das Versagen dieser Ansätze hat die Linguistikkritik von MAAS, KUMMER u.a. hervorgerufen. Im Mittelpunkt dieser Richtung der Linguistik steht die kritische Aufarbeitung der Geschichte der Linguistik von einem materialistischen Standpunkt aus. Das Urteil ist vernichtend.

KUMMER u.a. (1975) sehen z.B. in allen linguistischen Richtungen Kommunikationspraxis reduziert auf ein Modell, wie es nicht einmal ein ROBINSON auf seiner Insel im "Monolog" mit seinem FREITAG rein verwirklicht. Als typische Merkmale solcher linguistischen Robinsonaden führen sie an:

1. Zwei Personen werden unabhängig von ihren sonstigen Tätigkeiten, Bedürfnissen usw. als nur kommunizierende gesetzt: Sie sind weder gesellschaftlich noch historisch festgelegt. Es gibt keine Umwelt, auf die sich ihre Unterhaltung bezieht.
2. Der Sprecher spricht grundlos, ohne Bezug auf den Hörer; der Hörer hört, ob er will oder nicht.

¹ EHLICH, H./REHBEIN, J.: Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant in: D. WUNDERLICH (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Ffm 1972, S. 209-254.

² s. dazu KUMMER u.a. (1975, 114ff

3. Die Sprache steht den zwei Personen als ein und derselbe fertige Gebrauchsgegenstand zur Verfügung.
4. Die Rollen der beiden sind deutlich getrennt. Im Kreislauf der Kommunikation ist jeder entweder aktiv (Sprecher) oder passiv (Hörer).
5. Beide sind demselben sozialen Kontrakt unterworfen, der die ihnen zur Verfügung stehende Sprache gesetzlich festlegt.¹

Auch in der sprechakttheoretisch orientierten Pragmatik finden sich diese Robinsonaden wieder. Auch hier liefert konkrete Kommunikationspraxis nur ein Arsenal fast unerschöpflichen Materials für Beispielsprechhandlungen, zur Illustrierung von Regeln für den Gebrauch von Sprechakten herausgesucht, die unabhängig von gesellschaftlichen Praxisformen sind.

„Er (SEARLE) als Hauptvertreter der Sprechakttheorie (G.S.) wählt dabei Sprechakttypen aus wie Fragen, Auffordern, Behaupten, Danken, Raten, Warnen, Grüßen, Beglückwünschen, die in allen Gesellschaftsformationen und in den unterschiedlichsten Praxisbereichen auftreten. Hingegen sind andere Sprechakttypen, die stärker an historische Gesellschaftsformationen und spezielle Praxisbereiche gebunden sind, wie z.B. Absolution erteilen, Belehnen, Freisprechen, Entlassen, Verabschieden, Dementieren, zu Protokoll geben, Entlasten, sich Vertagen und sich Vergleichen bei SEARLE nicht berücksichtigt.“²

Am Beispiel von Aufforderungen zeigen KUMMER u.a., dass ausserdem gerade die Bedingungen für das Gelingen von Sprechakten beiseite gelassen werden, die sich je nach den materiellen Bedingungen der Praxis ändern.

So sehr KUMMER u.a. in ihrer Kritik an der Soziolinguistik, die ja als zunächst vorwiegend empirisch-soziologisch orientiertes Gebiet erst nach auffälligem Zögern von der Linguistik rezipiert und dann allerdings in typischer Weise in eine praxisferne Disziplin verformt wurde,³ bestenfalls Teilwahrheiten aussprechen – immerhin sind im Rahmen der Soziolinguistik Arbeiten entstanden, die zu den wenigen gezählt werden können, die man in den Sprachwissenschaften als unmittelbar praxisrelevant bezeichnen kann – ihre Linguistikkritik weist auf, wie sehr sich selbst da, wo Sprechen als Handeln aufgefasst wird, gesellschaftlich bedingte Wissenschaftsverständnisse voll auswirken.

¹ ebda S. 100

² ebda

³ AMMON/SIMON (1975)

Ich möchte diese Kritik in einem Punkte noch verstärken. Gerade die pragmatischen Richtungen sowohl in der Sprachphilosophie als auch in der Linguistik sind in einem Selbstwiderspruch verwickelt. Einerseits erkennen sie, dass der Allgemeinheitsanspruch von Wissenschaft nicht aufrechtzuerhalten ist, weil Wissenschaft nur als Teil von Praxis zu begreifen ist, andererseits teilen sie diese Erkenntnis in einer Form mit, die eine Tradition hervorgebracht hat, die durch ihre Versuche zur Abtrennung von der Praxis geprägt wurde; einerseits trennen sie nicht mehr zwischen Sprechen und Handeln, teilweise behaupten sie sogar die dialektische Einheit von Sprechen und Praxis, andererseits sprechen sie das ohne Bezug auf eine konkretete Praxis wie eine losgelöste allgemeingültige Weisheit aus.

Aus diesem Selbstwiderspruch kann nur eine Praxisforschung herausführen, die Wissenschaft als Teil konkreter Praxis auch wirklich praktiziert, die zu einem Sprechen führt, das im Rahmen konkreter Praxis wirksam handelt. Die Rückkehr der Wissenschaft aus ihrer Selbstisolierung in die Praxis führt allerdings über dornenreiche Strecken. Initiator und Organisator dieser Rückkehr ist die Hochschuldidaktik. Die von ihr propagierte Einheit von Forschung und Lehre ist nur sinnvoll mit dem Ziel der Einheit von Forschung und Praxis. Dieser Rückkehr muss eine Rückkehr der Praxis zur Forschung entsprechen. Die Institution, die hier die Initiative und Organisation übernimmt, ist der Bildungsurlaub.¹ Beide Institutionen, Hochschuldidaktik und Bildungsurlaub, befinden sich noch in einem unzulänglichen Zustand. Die eine kann sich nur über akademische Riten widersprüchlich zur Geltung bringen, die andere über das Missverständnis als freizeitliche Beschäftigung. Die eine kämpft mit borniertem Stubengelehrtentum, die andere mit Bildungsfeindlichkeit. Beide finden z.Zt. nur wenig Unterstützung auf allen Seiten. Beide benötigen jene Mischung aus Schwung, Zähigkeit und Offenheit, die nicht resigniert, sich nicht gegen echte Weiterentwicklungen abkapselt, die Anstöße gibt.

4.3. Hochschuldidaktik als Keimzelle einer Linguistik als Praxisforschung

Die alte Universität war auf das Ideal des einsamen Gelehrten ausgerichtet, der sich durch Versenkung in die (in seinem Subjekt zur Geltung kommende) Vernunft aus allen Wirrungen der Praxis zur allgemeingültigen Wahrheit emporläuterte. Dieser "Entkörperlichung der geistigen Arbeit" entsprach eine zunehmende "Entgeistigung körperlicher Arbeit". Der Praktiker wurde mit seinen Problemen alleingelassen oder zum Objekt von Wissen, das

¹ vgl. WEICK (1976)

immer mehr gerade jene einsamen Gelehrten produzierten. Die neue Universität muss sich auf dem entgegengesetzten Weg irgendwo mit einer sich auf sie zu bewegenden Praxis treffen.

Indem Hochschuldidaktik auf einen Unterricht zielt, der mit Forschung identisch ist, hat sie zugleich ein Muster moderner Forschungsorganisation angepeilt: die Forschung in der Gruppe, die Praxisorientierung, die Berücksichtigung der Interessen der Forscher, die strategische Einstellung gegenüber übermächtigen Bedingungen, die Einbettung der Forschungen in einen Gesamtrahmen, die "Kommunikativität" ihrer Forschungen. Das idealistische Forschungskonzept der alten Universität steht längst auf einem Abstellgleis. Die Hochschuldidaktik hat der Universität einen Weg gewiesen, wie sie sich da wieder herausmännövrieren kann. Sie wird damit zur Keimzelle neuer Forschung.

Ich entsinne mich, als ich mich einmal um Forschungsgelder für ein Projekt bemühte, gab mir jemand den Tip, Forschungsgelder erst zu beantragen, wenn die Forschungen fertig sind, damit man ein Forschungsprogramm vorlegen kann, das, kenntnisreich und stimmig, jeden überzeugt und garantiert, dass jeder Arbeitsschritt termingemäss und wie geplant erfolgt. Während der so gewonnenen Zeit könne man in Ruhe das nächste Projekt in Angriff nehmen, um dann wieder ein Programm vorlegen zu können, das obiger Beschreibung entspricht usw. Das Problem sei nur, wie man die Zeit für die ersten Forschungen finanziert. Wenn also schon für herkömmliche Forschungen gilt, dass sie nicht im voraus zu programmieren ist, dann erst recht nicht für Praxisforschung, die in ungleich stärkerer Weise von Imponderabilien aller Art, besonders den Wünschen der Beteiligten abhängt. Ich werde möglicherweise – allerdings nur mit Einverständnis der Beteiligten – in einigen Jahren einmal ein Projektbuch edieren, das allerdings wohl nicht einmal in seinen Erfahrungsberichten spiegeln kann, was der Forschungsprozess der Praxis und der Praxisbezug den Forschern gegeben hat, welche Steigerung an Alltagserfahrung und welche Frustrationen.

Es geht mir hier also nicht darum, in einem grandiosen Bluff zu antizipieren, welche "Ergebnisse" durch linguistische Praxisforschung erzielt werden. Ich erwarte ausserdem erst einmal einige Fehlschläge, aus denen dann andere lernen können. Es geht eben darum, möglichst viel Forschungsfreiheit mit einem sinnvollen Praxisbezug zu verbinden. Das schliesst jegliche Art von Programm aus. Eines allerdings kann und sollte man tun: Orientierungen und Anregungen geben. Dem sollte eigentlich das ganze Opus dienen. Ich fasse hier nochmals die wichtigsten zusammen:

- die Forschung an Projekten auf Prüfungsforderungen abstimmen

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- Dachprojekte als ZielBezugspunkt und Integrationsmittel für alle Einzelprojekte anbieten
- Vorschläge für Praxisfelder geben
- Hilfen für die Herstellung des Zusammenhangs zwischen den Praxisfeldern beisteuern
- einen Verbund von PlenumArbeitsgruppen, Planungsgruppe und Einzelarbeit anbieten
- Übergänge vom Gewohnten zur Praxisforschung schaffen, Projekteinleitungstechniken entwickeln
- überall die Funktion des "facilitators" (ROGERS) spielen
- in den Umgang mit übermächtigen Bedingungen einführen
- bei Bedarf auf Fachliteratur oder Auskunftspersonen für bestimmte Fragestellungen hinweisen
- kritisch in die Geschichte des Fachs und der gesamten Wissenschaft einführen

Es geht hier nicht darum, ein Programm für Linguistik als Praxisforschung zu entwerfen, sondern Hinweise auf Bedingungen zu geben, die eine solche Linguistik erleichtern. Hochschuldidaktik stellt also nicht einfach nur die Techniken zur Vermittlung der Linguistik an Studierende zur Verfügung. Sie selbst ist die Keimzelle neuer Wissenschaft, indem sie die Bedingungen erarbeitet, die für ihre Entwicklung konstitutiv sind.

Literaturverzeichnis

- Ad-Hoc-gruppe "technologische Literaturwissenschaft" des SDS Konstanz. Ansätze einer technologischen Wende in der Literaturwissenschaft (zum Iser-Plan), in: NYSSSEN, F. (1971), 75-79
- ADORNO, W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966
- AHD. Thesen zur Hochschuldidaktik (Wieckenberger Thesen). Informationen zur Hochschuldidaktik 7 (Sept. 1973), 120-126
- ALBERT, W. / OEHLER, Chr.: Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950 – 1967. Hannover 1969
- ALLERBECK, K.: Soziologie radikaler Studentenbewegungen. Eine vergleichende Untersuchung in der BRD und den Vereinigten Staaten. München 1973
- AMMON, U. / SIMON, G.: Neue Aspekte der Soziolinguistik. Pragmalinguistik 5. Weinheim, Basel 1975
- ANDERSON, S.: The Social Pathology of a University Department. Ph. D. Th.. University of Surrey 1974
- ANDERSON, S.: Sozialpathologische Fallstudie eines Fachinstituts. Informationen zur Hochschuldidaktik 14 / 15, Dez. 1975, 443-459
- ANGER, H.: Probleme der deutschen Universität. Tübingen 1960
- ANGER, H. / BARGMANN, R / HYLLA, E.: Wortschatztest WST 5-6. Begabungstest für 5. und 6. Klassen. Weinheim 1965
- APEL, K-O.: Transformationen der Philosophie. 2 Bde. Ffm. 1973
- ARBEITSGRUPPE STUDIENBERATUNG an der Universität Hamburg: Ziemlich lehrreich: Fächerübergreifende Studienberatung in der Lehrerbildung – ein erster Versuch. Informationen zur HD 10, (Juli 1974), 213-218
- ARBEITSGRUPPE STUDIENBERATUNG an der Universität Hamburg: Studienberatung in der Lehrerbildung. Das Problem, ein Lösungsversuch und ein Ergebnis, Hamburg 1974
- ARCHER, M.S. (ed.): Students, university and society. London: 1972

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- AREGGER, K. / FLECHSIG, K. / FREY, K. / LATTMANN, U.P.: Lehrerbildung für die Schulreform. Modelle, Strategien, Resultate, Bern, Stuttgart 1975
- ASHBY, E.: The Structure of Higher Education. A Word View, Higher Education 2 (1973)
- ASHTON-WARNER S.: Teacher. NY. 1963
- ASTA Universität Tübingen (ed.): Tübinger Referendarbuch. Tübingen 1974
- ASTIN A.W.: An empirical characterization of higher educational institutions. Journal of Educational Psychology 53 (1962), 224-235-
- ASTIN A.W.: The college environment. Washington 1968
- ASTIN A.W.: The methodology of research on college impact. Sociology of Education 43 (1970), 223-224 u. 436-450
- ASTIN A.W. / HOLLAND, J.L.: The environmental assessment technique: A way to measure college environments. Journal of Educational Psychology 52 (1961), 308-317
- AUTONOMIE der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. deine sprache, meine sprache, unsere sprache? Ästhetik und Kommunikation 4, 11, (April 1973), 38-58
- AUTORENKOLLEKTIV: Wir machen unsere Comics selber. Erfahrungen mit Comics in der Grundschule. Basis-Unterricht 3. West-Berlin 1974
- BACIA, H. / GEKLEN, R.: Arbeit und Angst im Leistungsbetrieb, in LEIBFRIED (1967), 168-180
- BAHRDT, H.P.: Soziologie der "Massenuniversität" in: Universität und Universalität 1963. Berlin 1963, 150-164-
- BAHRDT, H.P.: Wissenschaftssoziologie – ad hoc. Düsseldorf 1971-
- BAHRDT, H.P.: Leistungsstand, Leistungsdefizit und Leistungskontrolle bei den Studenten von heute. Neue Sammlung H.S. 1972, 376-394
- BAHRDT / KRAUCH / RITTEL: Die wissenschaftliche Arbeit in Gruppen, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1960, 1-40
- BAIRD, L.L.: The practical utility of measure of college environments. Review of Educational Research 44 (1974), 307-329

- BAK: Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn 19702 –
- BAK: Integrierte Lehrerausbildung. Schriften der BAK 7. Bonn 1970-
- BAK: Hochschulreform in §§. Materialien der BAK 8 Bonn 1971-
- BAK: Zum Beispiel: Altgermanistik. Historische Wissenschaft und Lehrerausbildung. Texte zur Studienreform 3. Bonn 1972-
- BAK: Materialien zum Projektstudium. Materialien der BAK 11. Bonn 1972-
- BAK: Materialien zur berufsorientierten Studienreform. Materialien der BAK 12. Bonn 1972-
- BAK: Kritische Germanistik. Eine hermeneutische und materialistische Wissen-schaft. Texte zur Studienreform 1. Bonn 1971
- BALES, R.F.: Die Interaktionsanalyse: ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in König, R. (ed.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln / Berlin 1968, 148-167
- BARBER, B.: Science and Social Order. New York 1952
- BARBER, B.: The Sociology of Science, in: MERTON, R.K. / BROOM, L. / COTTRELL, L.S. (ed.): Sociology Tody. New York 1959. 215-228
- BARGEL, T.: Überlegungen zur Bestimmung Sozialisation (und dem Verhältnis zur Qualifikation). in: BARGEL u.a. (1975), 70-82
- BARGEL, T. / FRAMHEIN, G. / HUBER, L. / PORTELE, B.: Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschul didaktik und Sozialisationsforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Hamburg 1975
- BARGEL, T / FRAMHEIM, G. / KELLERMANN, P. / PEISERT, H.: Zweckbestimmung des Studiums als Thema der Hochschulforschung. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), 943-966
- BAR-HILLEL, Y.: Out of the pragmatic waste-basket. Linguistic Inquiry 2 (1971), 401-7
- BARRET-LENNARD, G.T.: Dimension of the therapist response as causal factors in therapeutic change. Psychological Monographs 76 (1962)
- BARTON, A.H.: Studying the Effects of College Education: A methodological Examination of Changing Values in College. New Haven, Conn. 1959

- BASISGRUPPE Walter-Benjamin-Institut (Ffm.): Schafft die Germanistik ab! in BAK: Kritische Germanistik. Bonn 1971, 74-48
- BAUMANN, H.-H. / PLEINES, H. (ed.): Linguistik und Hochschuldidaktik. Skripten, Literatur + Sprache + Didaktik 4. Kronberg / Ts. 1975
- BAUMGÄRTNER, A.C.: Jugendlektüre in der Lehrerausbildung. Gegenwärtige Situation und Entwicklungsmöglichkeiten, in: GIEHR / STOCKER (1973), 122-127
- BAUMGARTEN, E.: Zustand und Zukunft der deutschen Universität. Tübingen 1963
- BEARD, R.M.: Research into Teaching Methods in Higher Education. London 1967
- BECKER, E.: Zur Projektorientierung des Lehrerstudiums. in GEW Hessen 72, 85-95
- BECKER, E.: Studienreform und Studienberatung unter der Herrschaft des Knappheitsprinzips. Studentische Politik 6 / 7, 1973, 17-31
- BECKER, E. / JUNGBLUTH, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Ffm. 1972
- BECKER, E. / JUNGBLUTH, G. / VOEGELIN, L.: Projektorientierung als Strategie der Studienreform. Studentische Politik 2 / 3, 1972, 3-25
- BECKER, E. / JUNGBLUTH, G. / ZIERMANN, I.: Die soziale Kompetenz des Lehrers. päd. extra 16, 1974, 9-12 u. 17-20
- BECKER, G.: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining. Heidelberg 1973
- BECKER, E. / HALLER, H.D. / STUBENRAUCH, H. / WILKENDING, G.: Das Curriculum – Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974
- BECKMAN, H.-K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD. Göttinger Studien zur Pädagogik NF. 14, Weinheim 1968-
- BECKMAN, H.-K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 10, 1971, 167-178-
- BECKMAN, H.-K.: Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 10, Weinheim 1971

- BECKMANN, H.-K. / BOHNSACK, F. / ROSEN, F.V. / RÜCKRIEM, G.M. (ed.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung. Modelle – Versuche – Erfahrungen. Weinheim 1968
- BEHR, K.: Das Ende der Fachdidaktik deutsch. betrifft: *erziehung* 8, 2 (1975), 39-44
- BEHR, K. / GR...NWOLDT, P. / NÜNDEL, E. / R...SELER, R. / SCHLOTTHAUS, W.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in Schule und Hochschule. Weinheim, Basel 1972
- BEHR, K. / Wöbcke, M.: Schaufeln und Schaumschlagen. betrifft: *erziehung* 9, 4 (1976), 23-25
- BELLACK, A.A. (ed.): *Theory and Research in Teaching*. New York 1963
- BEN-DAVID, J.: *The Scientist's Role in Society. A Comparative Study*. New York 1971
- BENDIX, R.: *Der Glaube an die Wissenschaft*. Konstanz 1972
- BERENDT, B. / SCHÜRMANN, E.: Hochschuldidaktik zwischen Autonomie und staatlicher Planung. *Information zur HD* 8 (Jan. 1974), 159-164
- BERG, M. / ROSSBROICH, U.: Kinder machen ein Sprachbuch. *Praxis im Versuch. päd. extra* 3 (1974), 9-12 u. 17-20, erw. Fassung in: RICHTER, D. – VOGT, J. (ed.): *Die heimlichen Erzieher – Kinderbücher und politisches Lernen*. Reinbek 1974
- BERGER, Hartwig: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interviews und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Frankfurt / Main 1974
- BERGER, Herbert: Hochschule und Kapital. *Rotes Forum* 2, 1970, 36-43
- BERNDT, E.B.: Behindert und diffamiert. Der Kampf um das Reformkonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. betrifft: *erziehung* 4, 9 (1971), 19-23
- BERNDT, E.B. u.a.: *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell*. Hamburg 1972
- BERSTECHER, D. u.a.: *A University of the Future*. The Hague 1974
- BESSLER, H.: Aussagenanalyse. Die Messung von Einstellungen im Text der Aussagen von Messemedien. Düsseldorf 1970
- BETH, K.: Initiation. in: BÄCHTOLD-STÄUBLI, H. (ed.): *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Berlin-Leipzig 1927-1942, Bd. IV, Sp. 687-692

- BIÄSCH, H. / VONTOBEL, J.: Beiträge zur Talentforschung. Eine Studie über die Studenten an der ETH Zürich. Bern, Stuttgart 1966
- BIGALKE, H.-G.: Studienseminar und Lehrerausbildung. Ffm. 1970
- BLANKERTZ, G.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, 1972⁶
- BLAU, P.M.: The Organization of Academic Work. New York 1973
- BLOOM, B.S. / ENGELHART, M.D. / FURST, E.J. / HILL, W.H. / KRATHWOHL, D.R.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972
- BOESLER, C. / Dörschel, E. / LASCHINSKI, H.: Leitung der Forschung – Entwicklung des Schöpferturns. Aktuelle Leistungsaufgaben zur Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten und Leistungen sozialistischer Forschungskollektive und – persönlichkeiten. Berlin (DDR) 1972
- BOETTCHER, W.: Kritische Kommunikationsfähigkeit. Implikationen eines Lernziels. Bebenhausen 1973
- Böttiger, H. / KOERBER, W.V. / KÜHN, J.: Politik machen durch Unterricht? Betrachtungen der Betroffenen zum Fall Fröndenberg. päd. extra 2 (1973), 7-11
- BOHNKE, Br. / HIRSCHFELD, G. (ed.): Uniporträts. Die Hochschulen der Bundesrepublik. Soziales, Politisches, Statistisches, Forschungsschwerpunkte. Ffm. 1974
- BORM, M. / MEFFERT, A. / SCHULZ, R.: Projektunterricht für die Ausbildung. betrifft: erziehung 8, 1 (1975), 43-45
- BRANDENBURG, A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Ergebnisse psychologischer, soziologischer und didaktischer Forschung. Göttingen 1974
- BREUER, F. / KEIL, W. / KLEIBER, D. / MEIER, F. / PIONTKOWSKI, U.: Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Münster 1975.
- BRIM, O.G.: Adult socialization. in: CLAUSEN, J.A. u.a.: Socialization and society. Boston 1968
- BRINKMANN, G. / PIPPKE, W. / RIPPE, W.: Die Tätigkeitsfelder des höheren Verwaltungsdienstes. Forschungsberichte des Landes NRW nr. 2399. Opladen. 1973
- BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967

- BRUDER, K.-J.: Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. Kursbuch 24 (1971), 113-132
- BRÜCKNER, P. / KROVOZA, A. Was heisst Politisierung der Wissenschaften, und was kann sie für die Sozialwissenschaften heissen? Frankfurt / Main 1972
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula. Zeitschrift für Pädagogik 18, 1 (1972) 95-118
- BRUNER, J.S.: The Act of Discovery. Harvard Educational Review (1961) 21-32
- BTZ-KOLLEKTIV (Wiesbaden): Praktische Beispiele aus einer Aktionsgruppe. Eingreifende Unterrichtsforschung in einer Gesamtschule. päd. extra 21 / 22 (1975), 21 + 35-40
- BÜHL, W.L.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. München. 1974
- BÜHLER, H. u.a.: Linguistik I. Lehr- und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft. Germanistische Arbeitshefte 5. Tübingen 1970
- BÜLOW, M / FRICKE, H.-P. / WINDISCH, A.: Sozialisation von Gastarbeiterkindern. in: HAAG u.a. 1975, 227-242
- BÜRMANN, I. / MALIN, F.: Kooperativer Innovationsversuch der "Praxisbezogenen Einführungsveranstaltung" für Lehrerstudenten. in: KLÜVER, J. (1973), 69ff.
- BÜRMANN, J.: Kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Interesse der Hochschuldidaktik an Problemen der Hochschulsozialisation. in: BARGEL u.a. (1975), 48-69
- BUNDESMINISTERIUM für Wissenschaft und Bildung: Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes. Beschlossen vom Bundeskabinett am 29. Aug. 1973. Bonn 1973 (Kabinettsfassung)
- BDA (Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände): Gedanken zur Reform berufsbezogener Studiengänge. Köln. 1974
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION / BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (ed.): Studien- und Berufswahl. Entscheidungshilfen für Abiturienten und Absolventen der Fachoberschulen. Bad Honnef 1973
- CALLIES, E. / EDELSTEIN, W. / HOPF, D. u.a.: Sozialwissenschaft für die Schule. -Umriss eines Struktur- und Prozesscurriculum. Stuttg.: Klett. 1974
- CAPLOW, T / McGEE, R.J.: The Academic Marketplace. New York 1968

- CASJENS, R. / WILHELMER, B.: Projektstudium als Studienreform. Demokratische Erziehung 5 (1975), 35-44
- CAVIEZEL, W.: Studentenberatung aus der Sicht der direkt Betroffenen. Orbis scientiarum 1, 2 (1971), 34-38
- CENTRA, J.A. / LINN, R.L.: On Interpreting Students' Perceptions of Their College Environments. Measurement and Evaluation in Guidance 3 (1970), 102-109
- CLARKE, M.L.: Higher Education in the Ancient World. London. 1975
- CLAUS, H.J. / SCHUMANN, K.F.: Verhalten, Fortschritt und Erfolg im Universitätsstudium. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 5 (1971), 27-43
- CLOETTA, B.: Einstellungsänderungen durch die Hochschule. Konservatismus, Macchiavellismus, Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1975
- CLOETTA, B. / DANN, H.-D / HELMREICH, R. / MÜLLER-FOHRBRODT, G. / PFEIFER, H.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), 919-941
- COHN, R.C.: Training Intuition. in: OTTO, H. (ed.): Ways of Growth. New York 1968-
- COHN, R.C.: The theme-centered interactional method: group therapists as group educators. The Journal of Group Psychoanalysis and Process 2, 2 (1969 / 70) –
- COHN, R.C.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 3, 2 (1970) –
- COHN, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975
- COLLIER, K.G.: New Dimensions in Higher Education. London 1968
- CREMER, C. / GERWIN, J. / HAFT, H. / KLEHM, W. / KRAFELD, F.-J. / LAMBROU, U. / RONGE, W. / SCHAEFFER, B.: Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt zur politischen Bildung an der Hauptschule. in: HAAG u.a. (1975), 243-252
- CRUTCHFIELD, R.: Individueller Unterricht in kreativem Denken. in: MÜHLE, G. / SCHELL, C. (ed.): Kreativität und Schule. München 1970, 116-128

- DAMMANN, B.: Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung – Voraussetzungen und Bedingungen wechselseitiger Kooperation. in: BARGEL u.a. (1975), 40-47
- DANN, H.-D: Umweltanalyse als Methode der hochschuldidaktischen Forschung. in: BARGEL, u.a. (1975), 175-184
- DANN, H.-D. / HELMREICH, R. / MÜLLER-FOHRBRODT, G. / PFEIFER, H. / CLOETTA, B.: Ist Umwelt messbar? Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. in: WALTER, H. 1975, III, 1-36
- DAXNER, M.: Studienplanung – zur organisatorischen Integration fortschrittlicher Bildung an der Universität. Informationen zur Hochschuldidaktik 11 (Dez. 1974), 250-260
- DEICHSEL, A. u.a.: Politische Sozialisation von Studenten. Stuttgart 1974
- DELSAUT, Y.: Les opinions politiques dans la système des attitudes: les Étudiants en lettre et la politique. Revue Francaise de Sociologie 11 (1970)45-64
- DENISON, E.F.: The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us. New York 1962
- DERRIDA, J.: De la grammatologie. Paris 1967; dt.: Grammatologie. Ffm 1974
- DEUTSCH, M.: Field Theory in Social Psychology. in: LINDZEY, G. / ARONSON, E. (ed.): The Handbook of Social Psychology. Bd. 1 London 1968, 412ff.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Warnung vor dem Normenbuch. päd. extra 13 / 14 (1975), 17f.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970-
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17. Stuttgart 1971-
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Planung berufsqualifizieren-der Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 1973-
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Cur-riculumsentwicklung. Stuttgart 1974
- DEWEY, J. / KILPATRICK, W.H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935
- DIETRICH, T.: Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik. in: STOCK, H. / BRODTMANN, D. (1969), 197-209

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- DINGELDEY, V. / Dörfel, J. / KERN, W.: "Beschreibe die Lage von Singapur!" Aspekte der Schulbuchverwendung. betrifft: erziehung 8, 12 (Dez. 1975), 38-41
- DITTMANN, W. / FISCHER, H. / KARTSCHOBE, D. / KARTSCHOBE, E. / LÜHE, I. VON DER / Röcke, W. / TUCH, K. / Völker, P.G. / ZURMÜHL, S.: Reformierte Altgermanistik. Bericht über ein Grundstudienmodell am Germanistischen Seminar der FU Berlin. In: BAK: Zum Beispiel Altgermanistik. Bonn 1972, 16-95
- Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1972
- DRECHSEL, W. / EICHWEDE, W.: Lehrerausbildung mit eingebauter Fachaufsicht. betrifft: erziehung 8, 12 (Dez. 1975), 58-61
- ECKSTEIN, B. (ed.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression? Hamburg 1971-
- ECKSTEIN, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt / M 1972-
- ECKSTEIN, B.: Die Sozialisation der Hochschullehrer. in: BARGEL u.a. 1975, 167-174
- EICHNER, K. / SCHMI, D: Aktionsforschung – eine neue Methode? Soziale Welt 2 (1974), 145-168
- ELIADE, M.: Initiation. Religion in Geschichte und Gegenwart. Tübingen 1959³. Bd. III Sp. 751-753
- EMPFEHLUNGEN: für das Studium des Faches Germanistik zur Ausbildung künftiger Deutschlehrer der Oberstufe. in: KAISER, G. u.a. (1971), 7-31
- EMPFEHLUNGEN für das Studium des Lehrers der Sekundarstufe II im Fache Germanistik – vorgelegt von der Studienkommission Germanistik beim Kultusministerium Baden-Württemberg. 10.5.72 in: KEMPER, H.-G. u.a. (1972), 1-16
- ENGELHAYER, O. (ed.): Die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Quellentexte, Kommentare, Analysen. Neuburgweier / Karlsruhe 1973
- ENGELHARDT, M. von / HOFFMANN, R.W.: Wissenschaftlich-technische Intelligenz im Forschungsgrossbetrieb. Eine empirische Untersuchung zu Arbeit, Beruf und Bewusstsein. Ffm. 1974
- FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK an der PH Berlin: Überlegungen zur Handlungsforschung in der Sozialpädagogik. in: HAAG u.a. 1975, 56-75

- FACKINGER, K.: Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase. Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 10 (1971), 9-14
- FALTIN, G. / HERZ, O.: Berufsforschung u. Hochschuldidaktik. Bd: I u. II Blickpunkt HD 32 + 33, Hamburg 1974
- FENTON, E.: Social Studies Curriculum Reform. An Appraisal. in: GROSS / MCPHIE / FRAENKEL (ed.): Teaching the Social Studies. What, Why and How. Scranton, Penn. 1969, 541-564
- FEYERABEND, P.K.: Kuhns Struktur wissenschaftlicher Revolutionen – ein Trostbüchlein für Spezialisten? in: LAKATOS / MUSGRAVE 1974, 191-222
- FINKER, K. / DIETER, H.: Zum Systemcharakter des wissenschaftlich-produktiven Studiums. Das Hochschulwesen (1969), 809-818
- FISCHER, G.H.: Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung – Anmerkungen zum Stand der Diskussion. Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 10 (1971), 73-96-
- FISCHER, G.H.: Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung. Zeitschrift für Pädagogik Beih. 10, 1971, 179-186
- FISCHER, L.: Die Produktion von Kopfarbeitern. Spätkapitalistische Bildungspolitik am Beispiel des Schwedischen Hochschulwesens. Berlin 1974
- FLANDERS, N.A.: Künftige Entwicklungen bei der Analyse der verbalen Kommunikation in der Klasse. Programmiertes Lernen 3 (1971)
- FLECHSIG, K.-H.: Hochschuldidaktik und Fachdidaktik. Informationen zur Hochschuldidaktik 10 (Juli 1974), 201-204
- FLÜGEL, J.C.: The examination as initiation rite and anxiety situation. Int. J. Psychoanal. 20 (1939)
- FORSCHUNGSGRUPPE HOCHSCHULKAPAZITÄT: Organisation der Hochschule und des Studiums. Pullach. 1973
- FRAMHEIM, G.: Aussersprachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. in: BARGEL, u.a. (1975), 154-166
- FRECH, H.W.: Verbale Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern. Neue Sammlung 1 (1971), 87-108-

- FRECH, H.W.: Die Fachsozialisation als Bestimmungsfaktor des Handlungsspielraums von Lehrern. in: FALTIN / HERZ (1974), 103-120
- FREIBURGER STUDIENPLAN: in: KAISER, G. u.a. (1971), 78-80
- FREIGER, S. / NAGEL, B. / RABE, C.: Was wird aus der Studienreform?
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1971 (Neuabdruck: Reinbek 1974) – Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1974-
- FREIRE, P.: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Wupper-tal: Hammer 1974
- FREY, K. u.a.: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumsreform. Bericht – Band II der "Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung". Studien und Forschungsberichte aus dem PI der Uni Freiburg / Schweiz 5. Weinheim, Basel 1969
- FRIEDEL, E.: Wozu das Theater? München. 1969
- FRIEDRICHS, J. / LÜDTKE, H.: Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim 1973²
- FRITSCH, R.: Das Selbststudium – Ein wichtiger Faktor im Ausbildungs- und Erziehungsprozess in der Grundstudiumsphase. Hochschulpädagogische Schriftenreihe XII. Berlin / DDR 1968, 79-91
- FROMMELT, B.: Projektgenehmigung – Der Instanzweg. betrifft: erziehung 8, 1 (1975) 40f.
- FUCHS, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. Soziale Welt H. 1 (1970 / 71), 1-17
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. Das Argument 29 (Mai 1964), 65-78
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1965²
- GARLICH, A.: Differenzierung unter didaktischer Perspektive. in: GARLICH u.a. (1974), 71-83-
- GARLICH, A.: Das inoffizielle Thema im Unterricht. in: GARLICH u.a. (1974), 95-106
- GARLICH, A. / HEIPCKE, K. / MESSNER, R. / RUMPF, H.: Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge von Lehrern. Weinheim, Basel 1974

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- GASCH, B.: Der Stellenwert von Skripten in einem allgemeinen didaktischen Konzept der Hochschule. Informationen zur HD 9 (Mai 1974), 171-177
- GASCH, b. / FREYN, W.: Der Stellenwert von Skripten in einem allgemeinen didaktischen Konzept der Hochschule. Augsburger Studien zur HD 3. Augsburg. 1974
- GEHRMANN, B. / WILDT, J.: Projektorientiertes Studium. Hamburg. 1973
- GENSER, B. / VOPEL, K.W. / BUTTGEREIT, P. / HEINZE, B.: Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn). Blickpunkt HD 25, Hamburg 1972
- GERBAULET, S. u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart. 1972
- GERST, M.S.: / MOOS, R.H.: Social ecology of University student residences. Journal of Educational Psychology 63 (1972), 513-525
- GERSTEIN, H.: Studierende Mädchen – Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München. 1965
- GEKLEN, D.: Konzeptionelle Probleme der Erfassung von Sozialisationsprozessen im Hochschulbereich. in: BARGEL u.a. 1975, 83-95
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Plattform zur Hochschulpolitik. Diskussionsvorlage, verabschiedet vom Vorstand des Bundesfachgruppenausschusses am 2. April 1973 in Bonn (hektograph. Ms.)
- GHS KARLSRUHE-PFORZHEIM (ed.): Ergebnis einer Umfrage zur Hochschuldidaktik an der Universität Karlsruhe. Karlsruhe – Pforzheim 1974
- GIBB, L.M. / GIBB, J.R.: The Effect of the Use of "Participation Action" Groups in a Course in General Psychology. American Psychology (1952), 70ff
- GIEHRL, H.E.: Deutschdidaktik und Erziehungswissenschaft. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 33-36
- GIEHRL, H.E. / STOCKER, K.: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Universität. München 1973
- GIESSELMANN, H.J.: Prognose des Studienerfolgs. Statistische Untersuchungen über den Prognosewert von Reifezeugnisnoten. Weinheim 1970,

- GLAUBER, S. u.a.: Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts. betrifft: erziehung 6, 10 (Okt. 1973), 35-40
- GLINZ, H.: Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. in: BEINLICH, A. (ed.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1961
- GLINZ, H.: Germanistik in der Gesamthochschule, Zielsetzung und Aufbau. in: KOLBE, J. (ed.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München. 1973, 247-271
- Göttinger Kollektiv: Lehrerausbildung durch Projektstudium. Erfahrungsberichte von Lehrenden und Lernenden. Reinbek 1973
- GOLDSCHMIDT, D.: Die gegenwärtige Problematik. in: PLESSNER, K. (ed.): Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Bd. I Göttingen 1956, 37-49-
- GOLDSCHMIDT, D.: Die objektive Studiensituation der Studierenden in der BRD als eine Stresssituation. in ZIOLKO (1969)
- GOODE, W. / HATT, P.: Die schriftliche Befragung. in: König, R. (ed.): Das Interview. Köln, Berlin 1965, 161-177
- GRUBITZSCH, H. u.a.: Unterrichtspraxis im Projektstudium. Hochschuldidaktische Materialien 50. Hamburg 1975
- GRÜNWALDT, H.J. / HOFACKER, H.: Normenbuch Deutsch: Der Schein trügt. betrifft: erziehung 8, 9 (Sept. 1975), 66-68
- GUDJONS, H.: Zur Einführung in das Studium: Die eigene Lage studieren! Gruppendynamische Tutorien für Studienanfänger im FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Informationen zur HD 10 (Juli 1974), 219-230
- GUHDE, E.: Bibliographie zur Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 17. Hamburg. 1970
- GUILFORD, J.P.: Progress in the discovery of intellectual factors. in: TAYLOR, C.W. (ed.): Widening horizons in creativity. New York, London. 1964, 261-297
- GUTTE, R.: Kontrolle statt Hilfe. betrifft: erziehung 9, 4 (1976), 61-63
- HAAG, F.: Sozialforschung als Aktionsforschung. in: HAAG u.a. (1975), 22-55
- HAAG, F. / KRÜGER, H. / SCHWÄRZEL, W. / WILDT, J. (ed.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München. 19752

- HABERMAS, J.: Zum Einfluss der Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewusstsein von Studenten. in: FRIEDEBURG, L.v. (ed.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1965, 424-431- Protestbewegung und Hochschulreform. Ffm. 1969-
- HABERMAS, J.: Demokratisierung und Hochschule – Politisierung der Wissenschaft? Merkur 23, (Juni 1969), 197ff., ebenfalls in: HABERMAS, J.: Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt, Angst. 1970, 430ff. –
- HABERMAS, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. in: APEL, K.-O. u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Ffm. 1971, 120-159-
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. in: HABERMAS, J. / LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung. Ffm. 1971, 101-141
- HABERMAS, J. / FRIEDEBURG, L. v. / OEHLER, Chr. / WELTZ, F.: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten. Neuwied 1961
- HÄNDLE, Ch.: Lehrerbildung und Berufspraxis. Formen und Probleme des Berufspraxisbezuges in einem projektorientierten Lehrerstudium. Weinheim 1972
- HAGER, F. / HABERLAND, H. / PARIS, R.: Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache. Stuttgart. 1973
- HALE-REPORT: Report of the Committee on University Teaching Methods. London 1964
- HALL, K.-H.: Der Lehrer und sein Recht. Kronberg / Ts. 1975
- HALLER, J.: Der Stellenwert einer Neuordnung der Lehrerausbildung im Gesamtprozess der Schulreform. in: GEW-Hessen, 64-72
- HALLER, U. / WOLF, H.: Ein Curriculum lernt laufen. Zeitschrift für Pädagogik 193, (1973), 427-436
- HARMS, V.: Projektstudium in der Ethnologie. Hochschuldidaktische Möglichkeiten unter den derzeitigen Bedingungen der Hochschulorganisation. Zeitschrift für Ethnologie 97, 2 Sonderdruck 1972
- HARTMANN, P.: Zum Studium der Sprachwissenschaft. in: KEMPER, H.-H. u.a. (1972), 46-54

- HARTUNG, D. / NEEF, W. / NUTHMANN, R. (ed.): Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik 34. Hamburg. 1974
- HARTUNG, D. / NUTHMANN, R.: Zur Problematik eines methodischen Ansatzes der "Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern". (Kurzgutachten im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft). in: HARTUNG / NEEF / NUTHMANN 1974, 1-16
- HATCH, W.R. / BENNET, A.: Effectiveness in Teaching. Washington. 1960
- HAUFF, J.: Didaktik im Widerstreit der Interessen. Aspekte der gegenwärtigen Diskussion. in: KEMPER, H.-G. u.a. 1972, 124-162
- HECKHAUSEN, H.: Die Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik. neue sammlung sonderh. 5 (196), 99-108
- HEESCHEN, C. / KEGEL, B.: Zum Autonomiegedanken der Linguistik oder das Verhältnis von Psychologie und Linguistik im Selbstverständnis der Linguistik. Linguistische Berichte 21 (1972), 42-54
- HEIMANN, P. / OTTO, G. / SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Auswahl B1 / 2, Hannover 1965
- HEIMENDAHL, E.: Die Zukunft der Universität. Lehre und Forschung oder Lehre und Verwaltung. Soziologie und Politik 13. München.
- HEINEMANN, K.D.: Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln. 1973
- HEINZ-SADROZINSKI, R. / RIEMANN, I.: Entwicklung und Ablauf eines Curriculums für Erzieher. Hessische Blätter für Volksbildung
- HEINZE-PRAUSE, R. / HEINZE, T.: Unterrichtsforschung als Unterricht. Hauptschulprojekt: Schülertaktiken im Unterricht. betrifft: erziehung 7,10 (1974), 48-53
- HEIPCKE, K.: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. in: GARLICH, u.a. (1974), 36--46
- HEIPCKE, K.: Leistungsmessung und Evaluation im Unterricht. in: GARLICH u.a. (1974), 84-94
- HEIPCKE, K. / MESSNER, R.: Curriculumsentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. Zeitschrift für Pädagogik 19,3 (1973), 351-374

HELD, U. u.a.: Komplexe Lehrformen. Ein Veranstaltungsexperiment in der Germanistik.
Begleituntersuchung zur Lessing-Veranstaltung im WS 72 / 73. Hochschuldidaktische
Berichte 5. Tübingen. 1973

HELD, J. / WENTURIS, N.: Sozialwissenschaftliches Grundstudium (bzw. Diplom-Studiengang)
des Fachbereichs 08 Teil I Materialien und Kommentar zur Entwicklung eines
Curriculumprojektes. Hochschuldidaktische Berichte des ZHD der Uni Tübingen. Tübingen.
1973

HELMERS, H.: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Deutschlehrerbildung.
Der Deutschunterricht 25,3 (Juni 1973), 5-38

HELMS, E.: Die Hochschulreform in den USA und ihre Bedeutung für die BRD. Hannover 1971

HENKE, H.-H.: Institutionsberatung und Aktionsforschung. in: HAAG u.a. (1975), 117-136

HENNIGSEN, J.: Wer lehrt, popularisiert. in: SCHWEIM (1973), 118-126

HENTIG, H.von: Das erste Studienjahr an der Universität. Bericht über eine Tagung. Hamburg.
1963

HENTIG, H.von: Das Lehren der Wissenschaft. Frankfurter Hefte 3 (1966), 162-170

HENTIG, H.von: Studieren als politischer Vorgang oder Schule ohne Abschluß – Universität
ohne Anfang. in: SCHWAN / SONTHEIMER (ed.): Reform als Alternative. Opladen 1969,
84-113

HENTIG, H.von: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart, München. 1971

HENTIG, H.v. / HUBER, L. / MÜLLER, P. (ed.): Wissenschaftsdidaktik. Neue Sammlung.
Göttingen 1969

HERING, S.: Randgruppenstrategien und Aktionsforschung. in: HAAG u.a. (1975), 176-188

HERLYN, I. / WEBER, K.: Anfang im Blockseminar. Bericht über einen Versuch ins
Lehrerstudium. betrifft: erziehung 4,9 (1971), 43-45

HERMANN, U.U.: Zur Kritik des kulturfaireren Intelligenztests. betrifft: erziehung 8,6 (1975), 48-
51

HERLITZ, W.: Sprache als soziales Verhalten. Bausteine zu einem linguistischen Curriculum.
Bebenhausen. 1973

HERZ, O.: Gruppenbericht Lehrer. in: FALTINH / HERZ II (1974), 128-135

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- HERZ, O.: Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20.-22.Nov. 1974 im Congress Centrum Hamburg. Blickpunkt Hochschuldidaktik 35, Hamburg. 1975
- HESSE, H.A.: Diplom-Ingenieure und Naturwissenschaftler. Studium, Karriere, Studienkritik. Düsseldorf. 1970
- HESSE, H.A. / MANZ, W.: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart 1972
- HESSE, H.A. u.a.: Berufsbild und Studienplan. Empirische Beiträge zur Entwicklung von Hochschulcurricula. Hannover. 1975
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Bildungspolitische Informationen 1a (1971)
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Ergebnisbericht der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Bildungspolitische Informationen 2 (1972)
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Eckdaten für die Studienordnungen für lehrerbildende Studiengänge. Erlaß vom 23.1.194, AZ: III A – 627 / 1 – 48
- HIMMERICH, W.: Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften. Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 10 (1971), 149-154
- HINRICHSSEN, D. / MALIN, F.: Thesen zur Germanistik. in: BAK: Kritische Germanistik. Bonn 1971, 79-87
- HIRSCH, J. / LEIBFRIED, S.: Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Ffm. 1971
- HITPASS, J.: Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahrganges 1958. Ein Bericht über Studienwahl, Studienverlauf, Studiendauer und Studienerfolg nordrhein-westfälischer Studenten. Gütersloh 1967
- HITPASS, J.: Radikale Minderheit – schweigende Mehrheit. Zur Verhaltensgestalt der studentischen Jugend. Osnabrück 1974²
- HOFMANN, W.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie. Ffm. 1968
- HOFSTÄTTER, P.R. / WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Mchn. 1966²
- HOHENADEL, D.: Ansätze zu einer hochschuldidaktischen Theoriebildung. Monographien zur Hochschuldidaktik. Teil A Nr. III. (hrsg. v. d. Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik). Konstanz. 1972

- HOLTMANN, A.: Social Studies und politischer Unterricht. in: HOLTMANN, A. (ed.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte. Opladen 1972, 9-72
- HOLZER, H.: Rahmenbedingungen staatlicher Bildungsplanung in der BRD. Demokratische Erziehung 6 / 75, 17ff.
- HOPF, A.: Empirische Untersuchung zum politischen Bewußtsein junger Lehrer. Das Argument 80 (1973), 234-251
- HORKHEIMER, M. / ADORNAO, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947
- HORN, H.A.: Die Lehrerausbildung in Schweden. Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 10 (1971), 49-60
- HOUTHAKKER, H.A.: Education and income. R. Econ. Statist. 41,1 (1959), 24-28
- HRG s. BUNDESMINISTERIUM
- HUBER, L.: Hochschuldidaktik. in: HENTIG / HUBER / MÜLLER (ed.): Wissenschaftsdidaktik. Neue Sammlung Sdh. 5, Göttingen (196), 41-82
- HUBER, L.: Kategorien für die Planung und Beurteilung hochschuldidaktischer Projekte. Ergebnis eine Arbeitstagung des Ausschusses für Hochschuldidaktik der BAK. in: BAK (ed.): Beiträge zur Studienreform. Materialien der BAK 6. Bonn 1970, 138-142
- HUBER, L.: Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. Neue Sammlung H.1, (1974), 2-33
- HUBER, L.: Fragen der Hochschuldidaktik an eine Berufsforschung im Bereich Lehrerausbildung. Thesen zur Diskuassion. in: FALTIN / HERZ (1974), 142-150
- HUBER, L.: Anlässe, Ziele und Verlauf der Tagung "Sozialisation in der Hochschule". in: BARGEL u.a. (1975), 118-135
- HUCKLENBROICH, P. / HÜLSMANN, H. / KADDATZ, B. / SCHMITTER, J. / TSCHIEDEL, R. / WITTPOTH, J. (ed.): Gesellschaftskritische Wissenschaftstheorie. Ein Reader in vier Bänden. Band 1 + 2: Wissenschaftspolitik – Politische Ökonomie des Wissenschaftssektors; Band 3 + 4: Wissenschaftskritik – Struktur und Strategie des Wissenschaftsbetriebs. Kronberg / Ts. 1974

- HUISKEN, P.: Hochschuldidaktik zwischen Herrschaftswissenschaft und revolutionärer Praxis. *Bildung und Erziehung* 22(196), 430
- HUISKEN, Freerk: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München. 1972
- ILLICH, I.: Entschulen der Gesellschaft. München 1972
- Im HOF, U.: Unsere Universitäten – Kinder des 19.Jahrhunderts. *Schweizer Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung* 6, 1 / 2 (1967), 8ff.
- INGENKAMP, K. (ed.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim. 1971
- INITIATIVGRUPPE STUDIENREFORM: Überlegungen zur Konzeption linguistischer Einführungskurse im Rahmen der Germanistik. Methoden und Modelle 1. Bebenhausen 1972
- INITIATIVGRUPPE STUDIENREFORM (Hamburg): Fragenkatalog zur Begründung und Beurteilung von Einführungskonzeptionen im Rahmen der Germanistik. Methoden und Modelle 2. Bebenhausen 1975, 37-58
- INNOVATIONS and Experiments in University Teaching Methods. London. 1969
- IPSEN, D. Aspekte der Desorganisation an westdeutschen Hochschulen. Diss. Mannheim. 1973
- ISER, W. / WEINRICH, H.: Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen und linguistischen Studienmodell. in KOLBE, I. (ed.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1970³, 193ff.
- IVO, H.: Handlungsfeld: Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft. Ffm. 1975
- JÄGER, S. / DUHM, D.: Notengebung – Kritik und Alternativen. *Linguistik und Didaktik* 7 (1971), 165-183
- JÄGER, S. / HUBER, J. / SCHÄTZLE, P.: Sprache – Sprecher – Sprechen. Probleme im Bereich soziolinguistischer Theorie und Empirie. Institut für deutsche Sprache, Forschungsberichte 8, Tübingen. 1972
- JAHNKE, J.: Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium. Meisenheim a. Glan. 1971
- JAHNKE, J. / ZIOLKO, H.U.: Untersuchungen an ausländischen Studenten mit neurotischen Störungen. in: ZIOLKO (196)

JENNE, M. / KRÜGER, M / MÜLLER-PLANTENBERG, U.: Student im Studium.

Untersuchungen über Germanistik, klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.
Stuttgart. 1969

JEVONS, F.R.: Science Observed. Science as a Social and Intellectual Activity. London. 1973

JOCHIMSEN, R. / KNOBEL, H / OCHEL, W. / SCHMIDT, V.: Studienplatznachfrage und
Absolventenbilanz einer Universität. Modelluntersuchung am Beispiel der Universität Kiel.
Düsseldorf. 1972

JOUHY, E.: Der Student als Subjekt des Studiums. in: SCHWEIM, L. (1973), 15-55

KAISER, A. / KAISER, H.R.: Lehrerausbildung und politischer Kampf. Sozialistische Politik
4,20 (Okt. 1972), 70-101

KAISER,G. / MICHELSEN, P. / PESTALOZZI, K. / STEGER, H. / TURK, H.: Fragen der
Germanistik. Zur Begründung und Organisation des Faches. München. 1971

KALBERLAH, P.-G. / RUMPF, C.: Normenkatalog oder Konsenspapier? Zur Rahmen- und
Abiturprüfungsordnung im Fach Deutsch. Disk. Deutsch 6,24 81975), 608-616

KATH / OEHLER / REICHWEIN: Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über
Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in
Berlin, Bonn, Frankfurt und Mannheim. Studien und Berichte des Instituts für
Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin. 1966

KEIL, W.: Vom Umgang mit Hochschullehrern. in: SCHWEIM (1973), 56-77

KEIL, W.: Fachumgebung und affektive Lernvoraussetzungen im Studium. in: BARGEL u.a.
(1975), 149-153

KEIL, W.: Kommunikation und Rezeption. Untersuchungen zur wissenschaftlichen Diskussion
im Hochschulunterricht. Münster. 1975

KEIL, W. / PIONKOWSKI, U.: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim
1973

KEINER, d. / STINSHOFF, R.: Anglistik der sechziger Jahre – Studienreform ohne
Wissenschaftsreform. Pädagogische Rundschau 26 (1972), 127-152

KEMPER, H.-G. / MÜLLER-SOLGER, H. / STEINHOFF, H.-H. (ed.): Studienreform
Germanistik. Empfehlungen für das Studium des Lehrers der Sekundarstufe II im Fache

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

Germanistik. Mit Erläuterungen und Diskussionsbeiträgen im Auftrage der Studienplankommission Germanistik beim Kultusministerium Baden-Württemberg. Tübingen. 1972

KERSTEN, H. / SIMON, G.: Modell eines Sprachdidaktik-Seminars. in: BAUMANN, H.-H. / Pleines, J. (1975), 9-45

KILPATRICK, W.H.: Philosophie der amerikanischen Erziehung. in: RÖHRS, H. (ed.): Die Reformpädagogik des Auslandes. Düsseldorf, München. 1965, 136-144

KITTEL, H.: Selbstbehauptung der Lehrerbildung. Heidelberg, 1965

DITTNER, M. u.a.: Mitwirkung in der Hochschule. Gutachten. Braunschweig. 1974

KLEEMANN, S.: Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA. Studien und Berichte 9B. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin. 1969

KLEEMANN, S.: Ursachen und Formen der amerikanischen Studentenopposition. Ffm. 1971

KLEIN, H.G.: Zur Strukturierung einer linguistischen Einführungsveranstaltung. in: BAUMANN, H.-H. / PLEINES, J. (1975), 85-93

KLIER, W.: Überlegungen zu einer Strategie hochschuldidaktischer Curriculumsentwicklung als Voraussetzung einer linguistischen Fachdidaktik. in: BAUMANN, H.-H. / PLEINES, J. (1975), 47-59

KLIER, W. / SASSNICK, S. / WOLF, E. / WESPEL, M.: Zur Entwicklung eines praxisorientierten Lernzielangebots für das Grundstudium Linguistik. Linguistische Berichte 34 (Dez. 1974), 80-93

KLÖNNE, A.: Strategische Punkte in der Auseinandersetzung um die Reform der Lehrerbildung. betrifft: erziehung 4, 9 (1971); 45

Klüver, J. (ed.): Reform der Studiengangphase. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere. Hamburg. 1973

KLÜVER, J. / KRÜGER, H.: Aktionsforschung und soziologische Theorien. in: HAAG, u.a. (1975), 76-99

KLÜVER, J. / WOLF, F.O.: (ed.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart. 1972

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- KNOLL, J.H. (ed.): Internationale Erwachsenenbildung. Düsseldorf. 1974
- KOCH, J.J.: Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm. 1972
- KOCH, J.J. / PEIFER, H.: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. Die deutsche Schule 63 (1971), 435-449
- KOHLI, M.: Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation. Stuttgart. 1973
- KOHTZ, K.: Es geht auch ohne Zensuren. Schülerbeobachtung und -beurteilung in der englischen Primarschule. Die Grundschule H. 10 (1975), 562ff.
- KOMMISSION für Studium und Lehre der PH Niedersachsen, Abt. Lüneburg: Einphasige Lehrerbildung. betrifft: erziehung 4,9 (1971), 46f.
- KONEFFKE, C.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. Das Argument 54,(196), 389-430; ebenf. in: NYSSSEN, F. (1971), 79-123
- KONFERENZ DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Gesamtschule und Gesamtlehrerbildung, Gesamthochschule – Personalstruktur. Weinheim. 1970
- KOPPERSCHMIDT, J.: Linguistik und Hochschuldidaktik. Versuch einer systematischen Skizze des Problemfeldes. in: BAUMANN, H.-H. / PLEINES, J. (1975), 133-197
- KORT, U.: Akademische Bürokratie. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß von Organisationsstruktur auf Konflikte an westdeutschen Universitäten. Diss. Mannheim. 1973
- KRAAK, B.: Studenten forschen. Psychologische Rundschau (1969; 225-229
- KROCKOW, Chr. Graf. v.: Bildungssystem und Bildungsidee in der Industriegesellschaft. Gesellschaft – Staat – Erziehung 6 (1967), 351-363
- KROPE, P.: Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen. Blickpunkt HD 23, Hbg. 1972
- KRÜGER, H. (ed.): Berufsfeldanalysen. Hochschuldidaktische Papiere 3. Hamburg. 1974
- Krüger, H. / Müller, W.: Berufsvorbereitung an der Universität. Zur Ambivalenz einer berufsorientierten Ausbildungsreform. in: KRÜGER (1974), 4-53

- KRÜGER, K. / TRÖGER, H. / FRENZ, H.-G.: Testmethodik: Wie entsteht ein Test? betrifft: erziehung 8,6 (1975), 42-47
- KRÜGER, M.: Germanistik zwischen Berufsausbildung und Luxuswissenschaft. Ein Diskussionsbeitrag zum Wissenschaftsratsgutachten über die Neuordnung des Studiums. Deutsche Universitätszeitung 22,3 (1967), 27ff.
- KRUMM, V.: Die praktische Einführung von Universitätsstudenten in die Erziehungswirklichkeit. Didacta 2 81968), 275-290
- KVALE, St.: Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung. Weinheim. 1972
- KUCZYNSKI, J.: Wissenschaft und Gesellschaft. Studien und Essays über sechs Jahrtausende. Köln. 1974
- KUDERA, W. / GRAESSNER, D.-E.: Projekt Hochschuldidaktik. Hannover. 1974
- KUHN, T.S.: Logik der Forschung oder Psychologie der wissenschaftlichen Arbeit? in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 1-24
- KUKUCK, M.: Student und Klassenkampf. Studentenbewegung in der BRD seit 1967. Hamburg. 1974
- KUMMER, I; / KUMMER, W. / PASIERBSKY, F.: St. Robinson – Schutzheiliger der Linguistik. Eine Kritik des Sprecher-Hörer-Modells. in: BAUMANN, H.-H. / PLEINES, J. (1975), 95-131
- KUNTZ-BRUNNER, R. / SCHNEIDER, W.: Kontaktstudium an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik. Eine kommentierte Bestandsaufnahme. Hamburg. 1974
- KURSITZAK, H.: Die Motivation im Studienprozeß. Hochschulpädagogische Schriftenreihe 10, Berlin / DDR. 1967, 14-37
- LAKATOS, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 89-189
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 271-312

- LAKATOS, I. / MUSGRAVE, A. (ed.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft. London 1965. Braunschweig 1974
- LANG, A.: Grundsätze, Aufgaben und Organisation der Studentenberatung. Orbis scientiarum, 1,2 (1971), 25-33
- LANGNER, H.: Zur Entwicklung der Hochschulpädagogik in den UDSSR. Das Hochschulstudium 6 (1968), 401-410
- LAUWERYS, J.A. / SCANTON, D.G. (ed.): Examinations. London. 1969
- LAYTON, D. (ed.): University Teaching in Transition. Edinburgh 1968
- LEAVITT, H.J.: Managerial Psychology. Chicago. 1958
- LEHMANN, B.: Arbeitsrecht und Lehrerbewußtsein. Einstellungen zu sozio-ökonomischen Formationen in der BRD. Eine empirische Untersuchung. Neuwied 1974
- LEHMANN, H.W.: Motivstudie über den Wechsel des Studienfachs. Diss. Heidelberg 1963
- LEHMANN, Jacob: Fachdidaktik in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) und ihr Verhältnis zum fachdidaktischen Studium in der Universität. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 100-115
- LEHMANN, Jürgen / PORTELE, E.: Simulationsspiele in der Erziehung. Weinheim. 1975
- LEIBFRIED, S.: Wider die Untertanenfabrik – Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln. 1967
- LEIBFRIED, Stephan: Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der BRD und den USA. Ffm. 1968
- LEISEWITZ, A. / RILLING, R.: Wissenschafts- und Forschungspolitik in der BRD und DDR. in: JUNG, H. u.a.: BRD – DDR. Vergleich der Gesellschaftssysteme. Köln. 1971
- LEONHARDT, K.-D.: Summerhill – antiautoritäre Erziehung, Erziehung ohne Perspektive. Ffm. 1970
- LEUNINGER, H. / MILLER, M.H. / MÜLLER, F.: Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht. Ffm.
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim. 1953

- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963
- LEWIN, K. / LIPPITT, R. / WHITE, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology 10 (1939), 271-299
- LIEBHARDT, E.H.: Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Befragung von Studienreferendaren in: LÜDTKE, W. (ed.): Erzieher ohne Status? Heidelberg. 1973
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1969³
- LIENERT, G.A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Meisenheim a. Glan 1973²
- LIUNGMAN, C.G.: Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der -messung. Reinbek. 1973
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Ffm. 1974
- LUNGERSHAUSEN, E.: Selbstmorde und Selbstmordversuche bei Studenten. Heidelberg. 1968
- LUTZ, B. / KRINGS, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Pullach. 1971
- MAAS, U.: Sprache in der Lehrerbildung. Überlegungen zur Gegenstandskonstitution des sprachlichen Grundstudiums am Beispiel der Romanistik. in: MAAS, U.: Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht. Ffm. 1974, 156-177
- McCALL, G.J. / SIMMONS, J.L. (eds.): Issues in Participial Observation. Reading. 1969
- McKEACHIE, W.J.: Teaching Tips. A Guidebook for the Beginning College Teacher. Lexington, Mass. 1969³
- McKEACHIE, W.J.: Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen. in: WEINERT, P. (ed.): Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin. 1968, 159-187
- McKENZIE, N. / ERAUT, M. / JONES, H.C.: Teaching and Learning. – An introduction to new methods and resources in higher education. Paris. 1970. dt.: Lehren und Lernen. Pullach. 1973
- McKINNON, D.W.: The nature of creativity. in: Creativity and college teaching. Proceedings of a conference held at the University of Kentucky. Bulletin of the Bureau of School Service 35, 4 (1963)

- McNEILL, D.: Die Erschaffung der Sprache durch Kinder. in: Bühler, H. / Mühle, G. (ed.): Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim 1974, 117-136
- MAHLER, W / NEVERMANN, A.: Zur Didaktik der Eingangsphase in der Integrierten Lehrerbildung. betrifft: erziehung 4,9 (1971), 39-41
- MAITRE, H.J.: Die Privatuniversität. Alternative zum staatlichen Hochschulmonopol. München, Wien. 1973
- MAJALUT, J.: Lehrerbildung. Weinheim 1967
- MANGEL, G. / WALTER, K. (Hg.): Kritischer Studienführer. Köln. 1973
- MARENBACH, D.: Fachdidaktik und Lehrerfortbildung. in: GIEHRL / STOCKE (1973), 116-122
- MARKIEWICZ -LAGNEAU, J.: Schule und Hochschule im Sozialismus. Die Idee der Gesellschaft der Gleichen und sozialen Schichtenbildung. Argumentationen 4, Gießen. 1973
- MARZAHN, Ch.: Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften. in: Klüver / Wolf (ed.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart – Bad Cannstatt. 1972
- MASTERMAN, M.: Die Natur eines Paradigmas. in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 59-88
- MATERIALIEN zur Schulbuchproduktion. Analyse – Tendenzen – Alternativen. Offenbach 1973
- MAUGER, P. u.a.: Erziehung und Ausbildung in China. Reihe Neues China 1, Stuttgart
- MAYNTZ, R.: Soziologen im Studium. Stuttgart. 1970
- MEIER, A.: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Köln. 1974
- MEISTER, H.: Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Experimentelle Bedingungsanalyse eines hochschuldidaktischen Projekts zur problemorientierten Einführung in die pädagogische Psychologie. Düsseldorf. 1974
- MENZE, F.: Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, in: Meier, M. / MENZE, F. / TORFF, A.: Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung. Giessen 1973. 15-82
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. in: FALTIN / HERZ I (1974), 204-230

- MERTON, R.: The sociology of Science. Chicago. 1973
- MESSNER, R.: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. in: GARLICHES u.a. (1974), 47-60
- MESSNER, R. / RUMPF, H.: Phasen in einem als Unterricht durchzuführenden Projekt – spezifiziert für Sprachunterricht unter der Leitperspektive sozialer Handlungsfähigkeit. in: GARLICHES u.a. (1974), 108-110
- METZ-GOECKEL, S.: Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik an der Universität Augsburg. Augsburg. 1973
- MEYER-INGWERSEN, J.: Sprachwissenschaft in der Deutschlehrerausbildung. Der Deutschunterricht 25,3 (Juni 1973), 39-82
- MIELIETZ, R.: Zur Situation der Studienanfänger in der philosophischen Fakultät, dargestellt am Beispiel der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i. Breisgau. Göttingen. 1967
- MILLER, G.W.: Success, Failure and Wastage in Higher Education. An Overview of the Problem Derived from Research and Theory. London. 1970
- MITTER, W. (ed.): Didaktische Probleme und Themen in der UDSSR. Hannover. 1974
- MÖBIUS, H. / NYSSSEN, E.: Deutschunterricht als Praxisbezug der Hochschulgermanistik. in: KLÜVER, J. / WOLF, F.O. (ed.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart. 1972
- MOELLER, M.L.: Untersuchungen zur Psychodynamik der neurotischen Prüfungsangst. Diss. Berlin. 1967
- MOELLER, M.L.: Die Prüfung als Kernmodell psychosozialer Konflikte. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), 355-361
- MOELLER, M.L.: Psychotherapeutische Beratung für Studierende an der Universität Gießen. Nervenarzt 40 (1969), 155
- MOELLER, M.L.: Zur Psychoanalyse der Prüfungsangst. in: SCHWEIM (1973), 152-174
- MOLDENHAUER, K.: Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. in: ders.: Erziehung und Emanzipation. München 1968, 36-54; ebenf. in: SCHWEIM (1973); 127-143

- MORRIS, Ch.W.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Mit einer Einführung von K.-O. APEL.
Düsseldorf. 1973
- MORSCH, R. / NEEF, W. / SCHOEMBS, H. / WAGEMANN, C.-H.: Ingenieure – Studium und
Berufssituation. Ffm. 1974
- MOSER, H.: Offene Curricula: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels.
Zeitschrift für Pädagogik 19,3 (1973), 417-426
- MOSER, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Überlegungen zum gegenwärtigen
Stand der Curriculumforschung. Weinheim 1974
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München. 1975
- MÜLLER, C. Wolfgang: Was man beim Studium verlernen muß. betrifft: erziehung Heft 4
(1972), 26-32; ebenf. in: SCHWEIM (1973), 78-96
- Müller, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. 2 Bände. Max-Planck-Gesellschaft für
Bildungsforschung, Studien und Berichte 22. Berlin. 1971
- MÜLLER, Wilfried: Berufsforschung und Hochschuldidaktik. in: PALTIN / HERZ I (1974),
151-166
- Müller, Wilfried: Qualifikationsentwicklung als Herrschaftstechnik. Informationen zur
Hochschuldidaktik 14715 (Dez. 1975), 459-469
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. / CLOETTA, B.: Zur Bedeutung von Einstellungsuntersuchungen
für die Sozialisationsforschung im Bereich der Hochschule. in: BARGEL u.a. (1975), 196-
205
- MÜLLER-MICHAELS, H.: Analyse und Konstruktion – Aufgabenstellungen der Sprach- und
Literaturdidaktik. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 9-22
- MÜLLER-SOLGER, H.: Zur Arbeit der Kommission: Reformpolitische Perspektiven. in:
KEMPER, H.-G. u.a. (1972), 31-39
- MÜLLER-SOLGER, H.: Hochschuldidaktische Arbeit im Bereich der Germanistik. in:
KEMPER, H.-H. u.a. (1972), 97-118
- MÜLLER-SOLGER, H.: (ed.): Einführung in das Studium der Literaturwissenschaft. Modelle
der Praxis. Tübingen. 1972

- NAGEL, H.: Arbeitsbeziehungen, technologische Entwicklung und Leistungsmessung. in: BÖCKELMANN, F.: Befreiung des Alltags. München. 1970, 85-113
- NAUMANN, J.: Forschungsökonomie und Forschungspolitik. Ausgewählte amerik. Beiträge. Stuttgart. 1970
- NAUMANN, J.: Schulbuch und Lernmittelmarkt. betrifft: erziehung 8,12 (Dez. 1975), 28-33
- NEEF, W.: Bemerkungen zu Methodik, Durchführung und Umsetzung von Tätigkeitsfeldanalysen. in: HARTUNG / NEEF / NUTHMANN (1974), 17-22
- NEEF, W.: Berufspraxisbezug und Hochschulstruktur. in HARTUNG / NEEF / NUTHMANN (1974), 55-74
- NEEF, W. / SCHOEMBS, H. / WAGEMANN, C.H.: Fünf Thesen zum Thema "Sozialisation in der Hochschule". in. BARGEL u.a. (1975) 136-148
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt / Main. 1971
- NEUBAUER, V.E.: Die Persönlichkeit des Hochschülers. Ein experimentalpsychologischer Beitrag zum Akademikerproblem. Innsbruck, Wien, München. 1951
- NEWCOMB, T.M. / KOENIG, K.E. / FLACKS, R. / WARWICK, D.P.: Persistence and change. Bennington College and its students after twenty-five years. New York. 1967
- NIPPERT, R. / RUNDE, P.: Vorstudie zu didaktischen Experimenten im Hochschulbereich. Zur Entwicklung der sozialen Identität bei Studienanfängern. in: Stiftung Volkswagenwerk: Tutorenprogramm I (1970), 182f
- NISBET, J.: Courses on University Teaching Methods. Universities Quarterli 21 (1967), 186-198
- NITSCH, W.: Hochschule – soziologische Materialien. Heidelberg. 1967
- NITSCH, W.: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Weinheim. 1973
- NITSCH, W.: Zur theoretischen und politischen Diskussion um ein Forschungs- und Handlungsfeld Hochschulsozialisation. in: BARGEL u.a. (1975), 30-39
- NITSCH, W. / GERHARDT, U. / OFFE, C. / PREUSS, U.K.: Hochschule in der Demokratie. Berlin. 1965

- NOELLE-NEUMANN, E. / SCHMIDTCHEN, G.: Lehrer für das Gymnasium. in: Bildung in neuer Sicht Reihe A, Nr. 8 Villingen. 1968, 135-375
- NOHL, H.: Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. in: NOHL, H.: Pädagogische Aufsätze. Weinheim. 1929
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Ffm. 1949
- NOLTENIUS, R.: Zur Berufsbezogenheit des Studienplans. in: KEMPER, H.-G. u.a. (1972), 70-76
- NORMENBUCH DEUTSCH (Auszüge aus den "Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch", Beschluß der Konferenz der Kultusminister vom 6. Febr. 1975), betrifft: erziehung 8,7 (Juli 1975), 60-63
- NOWAK, J.: Skriptenkonstruktion – Kriterien und Instrumente. Augsburg Studien zur Hochschuldidaktik 1. Augsburg. 1973
- NUTHMANN, R.: Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität? in: HARTUNG / NEEF / NUTHMANN (1974), 23-54
- NYSSSEN, F.: Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau – Politische Ökonomie und Pädagogik in den Zwanziger Jahren und heute. in: NYSSSEN, F. (Ed.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971, 7-36
- OECD: Review of National Science Policy, United States. Paris. 1968
- OECD: Science, Growth and Society. Paris. 1971
- OEHLER, Ch.: Student und Studienberatung. Bericht über die Befragung von Studienanfängern und Vorschläge zum Aufbau eines Studienberatungssystems an einer Großstadtuniversität. Ffm. 1974
- OEHLSCHLÄGEL, D. / MÜLLE, C.W.: Wie man sein Studium organisieren kann. in: SCHWEIM (1973), 97-117
- OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Ffm. 1970
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. Starnberg 1973

- OGORODNIKOW, I.I. / DREFENSTEDT, E. (ed.): Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UDSSR und der DDR. Berlin / DDR. 1974
- OPPEN, D.v. (ed.): Lehrfreiheit und Selbstbestimmung. Bericht von einer neuen Seminarform. Stuttgart. 1969
- OSANKO, B. / PIEPER, M.: Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt. Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Mit 500 Themen für die schriftliche Hausarbeit. Stuttgart. 1975
- OTTWASKA, B.: Studienbedingungen – Prüfungsleistungen – Berufserfolg. Eine Untersuchung zur Effektivität des Studiums der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Mannheim in den Jahren 1958 und 1966. in: KIRSCH, w. (ed.): Das Mannheimer Modell. Blickpunkt Hochschuldidaktik 15. Hamburg 1971
- PACE, C.R.: College and University Environment Scales (CUES) Princeton, F. / LONGSWORTH, C.R.: The Making of a College – Plans for a New Departure in Higher education. Cambridge, Mass. 1966
- PATZIG, G.: Was heißt "wissenschaftliche Ausbildung?" Georgia Augusta 1967
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Lpz. 1896 ff.
- PETERS, H. / SCHLEIER, I.: Aktionsforschungsprojekt des Arbeitskreises für programmierte Instruktion in der Architekturlehre (APIA). in HAAG, u.a. (1975), 253-274
- PFEIFFER, W.M.: Probleme der Studenten aus Entwicklungsländern. in: ZIOLKO (1969)
- PIEPER, R.: Aktionsforschung und Systemwissenschaften. in: HAAG u.a. (1975), 100-116
- PIONTKOWSKI, U.: Sozialisations- und Lerneffekte im Institutionenvergleich. in: BARGEL u.a. (1975), 185-195
- PLANUNGSKOMMISSION LEHRERBILDUNG (Bremen): Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen. betrifft: erziehung 4,9 (1971), 34-36
- PLESSNER, K.: Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. 3 Bde. Göttingen 1956; darin: PLESSNER, K.: Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität – Tradition und Ideologie. (1924)
- PÖGGELER, F. (ed.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung 4. Stuttgart 1975

- POPPER, K.: The Poverty of Historicism. London. 1957; dt.: Das Elend des Historismus. Tübingen 1965
- POPPER, K.: Die Normalwissenschaft und ihre Gefahren. in: LAKATOS / MUSGRAVE 1974, 51-58
- PORTELE, G. (ed.): Intrinsische Motivation in der Hochschule – Eine empirische Untersuchung zum "forschenden Lernen". Blickpunkt Hochschuldidaktik 12. Hamburg. 1970
- PORTELE, G.: Lernen und Motivation. Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens. Weinheim. 1975
- PORTELE, G.: Sozialisation in der Hochschule – Vorschläge für ein Forschungsprogramm und einige fachspezifische Ergebnisse. in: BARGEL u.a. (1975), 96-100
- PREISLER, G.: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung. Berichte – Analysen – Folgerungen. Das Pädagogische Forum 7. Braunschweig. 1966
- PREUSS-LAUSITZ, R.: Soziologische Aspekte psychischer Belastungen bei Studienanfängern und Folgerungen für eine psychoanalytisch orientierte Hochschulpsychiatrie. in: ZIOLKO (1969)
- PREUSS-LAUSITZ, U. / SCHÖLER, J. / WIESE-ZEUCH, I.: PIL Am Ende? Am Ende doch PIL? päd. extra 6 / 7 (1975), 9-14 u. 23-28
- PREUSS-LAUSITZ, U. / SOMMERKORN, I.: Zur Situation von Studienanfängern. Neue Sammlung 5 (1968), 434-453
- PRICE, D. J. de Solla: Little Science, Big Science. New York, London. 1963
- PRIOR, H.: Formen des Hochschulunterrichts. Ergebnisse einer Umfrage. Blickpunkt Hochschuldidaktik 2. Hamburg. 1969
- PRIOR, H.: Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar. Blickpunkt Hochschuldidaktik 11. Hamburg. 1970
- PRIOR, H.: Kritische Bibliographie zur Hochschuldidaktik. 200 kommentierte Bücher und Aufsätze. Blickpunkt Hochschuldidaktik 17, Hamburg. 1971
- PROJEKTGRUPPE 'TEXTINTERPRETATION UND UNTERRICHTSPRAXIS': Projektarbeit als Lernprozeß. Ffm. 1974

PROJEKT OSDORFER BORN, Hamburg: Projektstudium im sozialwissenschaftlichen Bereich.
in: HAAG u.a. (1975), 205-226

QUITZOW, W.: Curriculumforschung als Komponente der Hochschuldidaktik. Informationen
zur HD 7 (Sept. 1974), 133-141

RADTKE, F.-O.: Für eine andere Bildungsforschung. Methodologische und forschungspolitische
Überlegungen. päd. extra 21 / 22 (1975), 20, 22-26

RAU, J.: Die neue Fernuniversität. Ihre Zielsetzung, ihr Aufbau und ihre geplante Arbeitsweise.
Düsseldorf. 1974

RAVETZ, J.R.: Scientific knowledge and its Social Problems. Oxford. 1971

REGIONALKOMMISSION, Heidelberg: Integriertes Curriculum 'Germanistik'.

Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Schulpraxis für Stufenlehrer der
Sekundarstufe II. in: KEMPER, H.-G. u.a. (1972) 163-217

REGIONALKOMMISSION, Stuttgart: Integrierter Studienplan 'Germanistik' für Stufenlehrer der
Primar-, S I und S II-Stufe. in KEMPER, H.-G. u.a. (1972), 205-217

REHBOCK, R. / RIESS, F.: Curricula im Interesse der Lernenden: Basisorientiert und parteilich.
Ein Ansatz zur Überwindung bürgerlicher Curriculum-Konstruktion. päd. extra 12 (1974), 9-
12 u. 17-20

REHM, M.: Das Planspiel als Bildungsmittel in Verwaltung und Wirtschaft, in Politik und
Wehrwesen, in Erziehung und Unterricht. Heidelberg. 1964

REHN, G. / PONGRATZ, L.: Probleme der Zielfindung in einem Aktionsforschungsprojekt im
Strafvollzug. in: HAAG u.a. (1975), 189-204

REINHARDT, S.: Zum Professionalierungsprozeß des Lehrers. Ffm. 1972

REISS, V. / SCHULMEISTER, R.: Sozialisation in der Hochschule. Hochschuldid. Stichworte 4.
Hamburg. 1973

RESEARCH into Higher Education Abstracts. London. 1973ff.

RICHMOND, W.K.: Freie Schule – offene Universität. Köln. 1975

RICHTER, W.: Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik
1 (1965)

- RICHTER, W.: Didaktik als Aufgabe der Universität. Gutachten und Studien der
Bildungskommission 8. Stuttgart 1969
- RICHTERS-DAMM, B. / GRAUER, D. / KRAUS, H. / STICKELMANN, B.: Der Praxis in die
Karten geschaut. päd. extra 7 / 8 (1976), 39-46
- RIEDER, I.: Studiendauer und Studienerfolg. Eine Längsschnittuntersuchung an 3199 Anwärtern
für das Lehramt an Höheren Schulen in Österreich. Weinheim. 1968
- RIEMENSCHNEIDER, K.: Blockstudium in Hohenheim. Bericht über ein Experiment zur
Reform von Lehre und Studium. Hamburg. 1975
- RILLING, R.: Kriegsforschung und Vernichtungswissenschaft in der BRD. Köln. 1970
- RILLING, R.: Zur Forschungspolitik der SPD / FDP-Regierung. Blätter für deutsche und
internationale Politik. 16,3 (1971)
- RILLING, R.: Die Forschungspolitik der BRD. in: WEINBERG, A.M. (ed.): Probleme der
Großforschung. Ffm. 1970, 275-318; ebenf. in: HUCKLENBROICH u.a. (1974), 103-146
[hier folgt eine "Nachbemerkung" (1974), 147-155]
- RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung.
Ffm. 1972
- RITTER, U.P. / WÜSTEMANN, B.: Das Frankfurter Begleitseminar Modell einer umfassenden
Veranstaltungskritik. Informationen zur Hochschuldidaktik 14 / 15 (Dez. 1975), 433-443
- ROBBINS-REPORT: Report of the Committee on Higher Education. London. 1965
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied. 1967
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für
Curriculumentwicklung. Neuwied + Berlin. 1971
- ROEDER, P.-M.: Plädoyer für eine erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung. Rundgespräch H.
1, (1968), 3ff.
- ROEDER, P.-M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs an höheren Schulen. Weinheim. 1961
- RÖSELER, R.: Die planung des nichtplanbaren. betrifft: erziehung 8,2 (1975b), 28-34
- RÖSELER, R.: Voraussetzungen und Vorbereitung projektorientierten Lernens. betrifft: erziehung
8,1 (1975a), 36-43

- ROGERS, C.R.: Personal Thoughts about Teaching and Learning. Merrill-Palmer Quarterly 3 (summer 1957), 241-243
- ROGERS, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München. 1974
- ROLFF-H.-G. / TILLMANN, K.-J.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. in: ROLFF, (ed.): Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Hamburg. 1974
- ROSE, H. / ROSE, S.: Science and Society. London 1969
- ROTH, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover: 1967
- ROTH, Karl Heinz / KANZOW, E.: Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft. Ffm. 1970
- ROTHER, C. / UTZT, H.-J.: Fragezeichen zur Sprachverwendung in Tests. betrifft: erziehung 8,6 (1975), 31-34
- ROTZEG, Hamburg: Die Seminare des Sozialistischen Studiums der Roten Zelle Germanistik WS 70 / 71. in: BAK: Kritische Germanistik Bonn. 1971, 64-72
- RUCKTÄSCHEL, A.: Linguistik und Fachdidaktik. Thesen zu einer Neukonzeption des Sprachunterrichts. in: GIEHL / STOCKER (1973), 23-32
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. Zeitschrift für Pädagogik 19,3 (1973), 391-426
- RUMPF, H.: Schul-Lernen und Schul-Umwelt. in: GARLICH, u.a. (1974), 25-35
- RUMPF, H.: Lehrziele und Lebenswelten. in: GARLICH u.a. (1974), 61-70
- SACHER, W.: Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800, aufgezeigt am Beispiel Bayern. Bad Heilbrunn. 1974
- SACHS, W. / SCHEILKE, Chr.T.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. Zeitschrift für Pädagogik 19,3 (1973), 375-390
- SADER, M. / CLEMENS-LODDE, B. / KEIL-SPECHT, H. / WEINGARTEN, A.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München. 1970
- SAENGER-CEHA, M.M.Th.: Psychological and Social Factors in Student Drop-Out. Amsterdam. 1970

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- SAINT-MARTIN, M. de: Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique. Paris / den Haag. 1971
- SANDERSON, M.: The Universities in the Nineteenth Century. London. 1975
- SANFORD, N. (ed.): The American College. A Psychological und Social Interpretation of the Higher Education. New York / London. 1962
- SATERDAG, H.: Gruppenwahrnehmung in der Interaktion zwischen Professoren, Assistenten und Studenten. Heidelberg.
- SATERDAG, H. / APENBURG, E.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. Saarbrückener Studien zur Hochschulentwicklung 14. Saarbrücken. 1972
- SCHAEFFER, B. / LAMBROU, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule. Ffm. 1972
- SCHALLBERGER, U.: Studienfachwechsel. Ausmaß und Hintergründe. Perspektiven 0 (1973), 62-64
- SCHALLBERGER, U.: Studienverlauf und Studienerfolg. Ein Beitrag zur Studienverlaufsfor-schung aufgrund einer retrospektiven Longitudinalstudie beim Immatrikulationsjahrgang 1961 der Zürcher Hochschulen. Basel. 1974
- SCHATZMANN, L. / STRAUSS, A.: Soziale Schicht und Kommunikationsweisen. in: HOLZER, H. / STEINBACHER, K. (ed.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg. 1972, 34-36
- SCHEER, J.W. / ZENZ, H.: Studenten in der Prüfung. Eine Untersuchung zur akademischen Initiationskultur. Frankfurt a.M. 1973
- SCHELER, M.: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig. 1926
- SCHICKEL, J.: China 1970: Die Selbsterziehung der Massen oder Die Pädagogik revolutionieren. Kursbuch 24 (Juni 1971), 181-198
- SCHMALOHR, E.: Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Bericht über amerikanische Untersuchungen. Zeitschrift für Pädagogik 1 (1969), 37-61
- SCHMID, R.: Anmerkungen zur Geschichte und Funktion von Tests. betrifft: erziehung 8,6 (1975), 35-40
- SCHMIDBAUER, M.: Studienorientierung und Studienerfolg. München. 1968

- SCHMIDT, M.: Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs. (Reihe roter Pauker 5), Offenbach. 1972
- SCHMIDT, S.J.: Bedeutung und Begriff. Zur Fundierung einer sprachphilosophischen Semantik. Braunschweig. 1969
- SCHMITZ, H.D.: Die Konzeption der Fernstudienuniversität Hagen. Hessische Blätter für Volksbildung 4 / 75
- SCHMUCK, R.: Some aspects of classroom social climate. Psychology in the Schools 3 (1966), 59-65
- SCHÖNING, W. / SYLLA, K.-H.: Studentische Arbeitskreise und hochschuldidaktische Praxis. Informationen zur HD 9 (Mai 1974), 158-160
- SCHOLZ, G.: Tests in der Schule. betrifft: erziehung 8,6 (1975), 28-30
- SCHOLZ, G.: Selbsterfahrungs-Gruppen in Pädagogischen Studiengängen. Hamburg 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- SCHRÖDER, K. / WALTER, G.: Fremdsprachendidaktisches Studium in der Universität. München. 1973
- SCHÜTZ, M / SKOWRONEK, H. / THIEME, W. (ed.): Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. Hamburg. 1969 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 1)
- SCHULLER, A. (ed.): Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28. Oktober – 1. November 1968 in Berlin. (Pädagogisches Zentrum C 21) Weinheim. 1971
- SCHUMM, W.: Kritik der Hochschulreform. München. 1969
- SCHWÄRZEL, W. / WILDT, J.: Gruppendynamische Aktionsforschung in Arbeitsgruppen. in: HAAG u.a. (1975), 160-175
- SCHWARZ, A. / ZIOLKO, H.U.: Student und Suicidalität. in: ZIOLKO (1969)
- SCHWEIM, L.: Der andere Studienführer. Weinheim. 1973
- SDS – KIEL: Schule und Kapitalverwertungsprozeß (1970). In: Nyssen. F. (ed.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Ffm Göttingen 1971
- SEIFERT, W.: Die Hospitation als wissenschaftliche Aufgabe. in: GIEHRL / STOCKER (1973) 85-89

- SEIFFERT, H.: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik. Neuwied / Berlin. 1969
- SEIFFERT, J.E.: Pädagogik der Sensitivierung. Lampertheim. 1975
- SELLTITZ, C. u.a.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung. Neuwied. 1972
- SEMINARE (die) des sozialistischen Studiums der Roten Zelle Germanistik. in BAK (1971), 64-72
- SIMON, G.: Modell eines projektorientierten linguistischen Grundkurses. in: SITTA, H. (1972), 46-62
- SIMON, G. (ed.): Bibliographie zur Soziolinguistik. Tübingen. 1974 (Bibliographische Arbeitsmaterialien 2)
- SITTA, H. (ed.): Konzeptionen linguistischer Grundkurse. Methoden und Modelle 1. Bebenhausen. 1972
- SITTA, H.: Didaktik und Linguistik. Diskussion Deutsch H. 19, (Oktober 1974), 431-445
- SKLAIR, L.: Organize Knowledge. A Sociological View of Science and Technology. London 1973
- SMITH, M.B.: Competence and Socialisation. in: CLAUSEN, J.A. et al.: Socialisation and Society. Boston. 1968
- SOBETZKO, J.: Zur sprachtheoretischen Funktion der Pragmatik – Überlegungen zur Entwicklung von Kriterien für eine Linguistikkritik. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit) Tübingen. 1975 [verändert + veröffentlicht unter dem Titel: Sprache als Herrschaft. Ffm 1984]
- SPANHEL, D. (ed.): Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf. 1973
- SPD-BÜRGERSCHAFTSFRAKTION des Landes Bremen: Entwurf für ein Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) päd. extra 7 (1974), 19-24
- SPERLING, E.: Was stört Studenten am Unterricht? Neue Sammlung 1 (1969), 34-41
- SPERLING, E.: Zum Problem der psychosozialen Erfahrungserweiterung von Hochschullehrern in Gruppen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 4, 2 (Oktober. 1970)
- SPERLING, E. / JAHNKE, J.: Zwischen Apathie und Protest. Bd. 1: Studentenprobleme und Behandlungskonzepte einer ärztlich-psychologischen Beratungsstelle. Bern / Stuttgart. 1974

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.html>

Zur Startsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/>

- SPIEGEL-RÖSING, J.S.: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Einführung in die Wissenschaftsforschung. Frankfurt a.M. 1974
- SPILLMANN, H.O.: Zur Studienreform Germanistik. Entwurf eines Studienplans für das Studium des Lehrers der Sekundarstufe II im Bereich der germanistischen Linguistik und Mediävistik. Wirkendes Wort 23, 5 (1973), 342-353
- SPINDLER, D. (ed.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Berlin. 1968
- STEGER, H.: Überlegungen zu einem Studienplan Germanistik / Sprachwissenschaftlicher Teil. in: KAISER u.a. (1971), 66-76
- STEINDORF, G.: Pädagogikstudium. Planung und Gestaltung. Bad Heilbrunn 1975
- STENGEL, E.: Prüfungsangst und Prüfungsneurose. Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 10 (1936), 300-320
- STEPHAN, H. / STUBENRAUCH, H.: Diagnosebogenversuch gescheitert. betrifft: erziehung 8, 9 (September 1975), 25f.
- STOCK, H. / BRODTMANN, D.: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 8. Weinheim. 1969
- STOCKER, K.: Beiträge der Deutschdidaktik zur Hochschuldidaktik. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 37-43
- STOCKER, K.: Münchener Modell zum Aufgabenbereich der Fachdidaktik Deutsch. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 44-46
- STOCKER, K.: Studienordnung für die Sekundarstufe II und die Kollegstufe – ein Projektvorschlag zur Deutschdidaktik. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 58-64
- STOCKER, K.: Beispiele zur Transparenz fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 58-64
- STOCKER, K.: Beispiele zur Transparenz fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 80-84

- STOCKER, K. / MÜLLER, E.P.: Entwurf einer Studienordnung für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur: Primarstufe und Sekundarstufe I. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 47-57
- STOCKER, K. / TIMMERMAN, J.: Auswahlbibliographie für das Studium der Germanistik und ihrer Didaktik. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 139-146
- STROSZECK, H.: Diskurs und soziales Lernen im Grundstudium der Germanistik. Erfahrungen, Analysen, Vorschläge. Heidelberg. 1975
- STUBENRAUCH, H.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. betrifft: erziehung 8, 1 (1975), 27-31
- STUMMER, P.S.: Untersuchungen zur Hochschuldidaktik: Der literarische Test. Informationen zur HD 9 (Mai 1974), 178-188
- SUCHMAN, J.R.: Inquiry Training: Building Skills for Autonomous Discovery. Mervill-Palmer-Quarterly of Behavior and Development 7 (1961), 147-169
- SUCHMAN, J.R.: The elementary school training program in scientific inquiry. Urbana 1962
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: Projektunterricht: Beispiel Religion. Düsseldorf. 1973
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: Projektunterricht – wie macht man das? betrifft: erziehung, 8, 1 (1975a), 31-36
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: 75 Jahre Projektunterricht. betrifft: erziehung 8, 2 (1975), 35-38
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformance. München. 1975
- SUSTECK, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig
- SZONDI, P.: Schriften zur Hochschulpolitik. Frankfurt a.M. 1974
- TEICHLER, U.: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung H. 3 (1974), 197
- THOMAE, H.: Motivation. Handbuch der Psychologie 2. Göttingen. 1965
- THOMAS, K.: Suicidgefährdung und Suicidprophylaxe bei Studenten. in: ZIOLKO (1969)

- TISCHER, H.: Die Funktion der Schulpraktika im Studium der deutschen Sprache und Literatur. in: GIEHL / STOCKER 81973), 90-99
- TITSCHER, S. / WISGRILL, H.: Studiendauer, Studienerfolg und ihre Faktoren. Eine Längsschnittuntersuchung der Hörer an der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien. 1966
- TODT, E. / FRIEDRICH, H.J. Die Bedeutung der Interessen für die Wahl des Studienfaches. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 20) Hamburg 1971
- TOULMIN, S.: Ist die Unterscheidung zwischen Normalwissenschaft und revolutionärer Wissenschaft stichhaltig? in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 39-48
- TOYNBEE / A.J.: The Study of History. in: MYERS, E.D. (ed.): Education in the perspective of history, with a concluding chapter by A.J. TOYNBEE. New York. 1960
- TYMISTER, H.J.: Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem. Düsseldorf. 1974
- ULICH, K.: Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik. München. 1974
- ULLMANN, G.: Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. (Pädagogisches Zentrum C 11) Weinheim. 1968
- UNESCO: Studium in Europa und den Vereinigten Staaten. Stipendien und Kurse. Pullach. 1972
- VAGT, R.: Forschungspraxis und Forschungsobjekt. in: HAAG, u.a. (1975), 9-21
- VAQUEZ, A. / OURY, F. u.a.: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer. Die Freinet-Pädagogik. Tb. 6957, Reinbek. 1976
- VDS: Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission zur Neugründung von wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn. 1962
- VELEMA, E.: Zur Hochschuldidaktik als Objekt von Studium und Forschung. Deutsche Universitätszeitung 8 (1967), 28-31
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER STUDIENREFORM, E.V.: Kooperation Gewerkschaft und Hochschule im Bereich der Studienreform. Erster Arbeitsbericht über ein Projekt. Bonn. 1975
- VOGES, R.: Auseinandersetzungen um die Reform des Germanistikstudiums in Göttingen. studentische politik 5-6 (1969), 35-39

- VOGT, H.: Bildung und Erziehung in der DDR. Sozialistisch-industriegesellschaftliche Curriculum-Reform in Kindergarten, Schule und Berufsbildung. Stuttgart. 1969
- VOGT, H.: Lehrerbildung in der DDR. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 10 (1971), 31-48
- VOLLMER, H.J. u.a.: Projektorientierung des Studiums – Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. Pädagogische Berufspraxis. Bremer Arbeitsmaterialien 4. Bremen: Univ. Bremen, Arbeitsbereich 51 (1975)
- VONHOFF, H.P.: Die Problematik des Zulassungsverfahrens für Schulbücher und Lernprogramme. Blickpunkt Schulbuch H. 6, 1972
- VOPEL, K.W.: Zur Theorie der themenzentrierten interaktionellen Methode. in: GENSER, u.a. (1972), 1-34
- VRIENDT, M.J. de: La formation pédagogique et méthodologique des professeurs de langues vivantes. Revue des langues vivantes 39 (1973), 449-458
- WAGNER, W.: Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder. Probleme des Klassenkampfes 7 (1973), 43-81
- WALTER, H.: Amerikanische College-Forschung: Einige Trends und Schlußfolgerungen. in: BARGEL u.a. (1975), 111-117
- WALTER, H.: (ed.): Sozialisationsforschung. 3 Bde. Stuttgart. 1975
- WANTMAN, M.J.: Die Anwendung von Testergebnissen zur Verbesserung des Unterrichts. in: INGENKAMP, K. / MARSOLEK, T. (ed.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim. 1968
- WATKINS, J.: Gegen die "Normalwissenschaft". in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 25-38
- WATZLAWICK, P. / BEAVIN, J.H. / JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern / Stuttgart. 1969
- WEBER, A.: Das Augsburger Modell eines Studienganges in Deutschdidaktik – Darstellung, Erläuterung, Literaturhinweise für das Studium. in: GIEHRL / STOCKER (1973), 65-79
- WEHLE, G.: Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 10 (1971), 1-8
- WEICK, E. (Hg.): Arbeit und Lernen. Beiträge zum italienischen Modell des Bildungsurlaubs. Berlin.: Merve. 1976.

- WEINGART, P. (ed.): Wissenschaftssoziologie. 2 Bde., Ffm. 1972-74
- WEISS, R.: Zensur und Zeugnis. Linz. 1965
- WEISS, R.: Aufgaben der Zensuren und Zeugnisse. in . INGENKAMP (1971), 52-55
- WEISS, R.: Grundintelligenz CFT 2 – Skala 2, Handanweisung. Braunschweig. 1974
- WEIZSÄCKER, E.v. / DOHMEN, G. u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan. München. .1970
- WENDELER, J.: Standardarbeiten – Verfahren zur Objektivierung der Notengebung. Weinheim. 1970²
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim. 1952
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim. 1952
- WERSIG, G.: Inhaltsanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur. Berlin. 1968
- WERTHEIMER. M.: Produktives Denken. Ffm. 1957 (Übersetzg von >Productive Thinking.< NY 1945)
- WESPEL, M.: Erstellung eines Teillernzielkatalogs SPRACHERWERB. in: BAUMANN, H.-H. / PLEINES, J. (1975), 73-83
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (ed.): Zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bad Godesberg. 1967
- WIRRER, J.: Zur Gewinnung und Klassifizierung von Lernzielen aus dem Bereich der Linguistik. in: BAUMANN, H.H. / PLEINES, J. 81975), 60-72
- WIDMAIER, H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen. 1966
- WILDT, J. / GEHRMANN, G. / BRUHN, J.: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. in: HAAG (1975), 137-159
- WILDT, J. / WEBER, W.-D.: Realitätserfahrung in der Lehrerbildung. in: BARGEL u.a. (1975), 206-213
- WILLIAMS, H.D.: Experiment in self-directed education. School and Society 31 (193), 715-718

- WILLIAMS, L.P.: Normalwissenschaft, wissenschaftliche Revolutionen und die Geschichte der Wissenschaft. in: LAKATOS / MUSGRAVE (1974), 49-50
- WIMMER, R.: Bemerkungen zum sprachwissenschaftlichen Teil der 'Empfehlungen'. in: KEMPER, H.-G. u.a. (1972), 77-83
- WINKEL, R. / WARWICK, D.: Alternative zur Curriculumsreform. Heidelberg 1975
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen. 1960
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten. Bonn. 1969
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bonn. 1970
- Wössner, J.: Didaktik-Modell Soziologie. Informationen zur HD 6 (1973), 91-95
- WUNDERLICH, D.: Thesen zu einem Studium der Linguistik. (hektographiertes Papier vom 8.6. 1971)
- ZEHRFELD, K.: Parkway Revisited. betrifft: erziehung 8, 10 (Okt. 1975), 58-60
- ZIELINSKI, J.: Macht und Ohnmacht der Zensuren. Pädagogische Rundschau 15 (1961), 121-142
- ZIERFREUND, W.: Micro-Teaching: Berufsbezogenes Verhaltenstraining in der Lehrerbildung. in: Ulshöfer / Rebel (ed.): Gymnasium und Sozialwissenschaften. Heidelberg. 1968, 209-229
- ZINNECKER, J. / STICKELMANN, B. / MÜLLER, E. / HEINZE, T.: Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. München. 1975
- ZIOLKO, H.U. (Hg.): Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart. 1969